

Susreti pedagoga

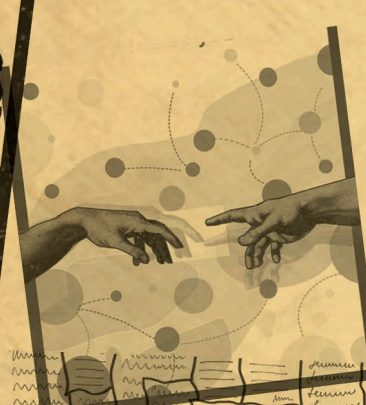
NACIONALNI NAUČNI SKUP

7. maj 2022.

OBRAZOVANJE U VREME KRIZE I KAKO DALJE

Zbornik radova

GLUVI TELEFONI



1838



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

Susreti pedagoga
Nacionalni naučni skup:
Obrazovanje u vreme krize i kako dalje
7. maj 2022, Beograd

Zbornik radova

Izdavači

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

Pedagoško društvo Srbije
Terazije 26, Beograd

Za izdavača

Prof. dr Jovan Miljković
Maja Vračar

Urednici

Prof. dr Živka Krnjaja
Doc. dr Mirjana Senić Ružić
Doc. dr Zorica Milošević

Recenzenti saopštenja

Prof. dr Radovan Antonijević
Doc. dr Saša Dubljanin
Prof. dr Emina Hebib
Prof. dr Aleksandra Ilić Rajković
Prof. dr Branislava Knežić
Prof. dr Živka Krnjaja
Doc. dr Bojan Ljujić
Prof. dr Nataša Matović
Doc. dr Vladeta Milin
Doc. dr Zorica Milošević
Doc. dr Lidija Miškeljin
Doc. dr Nataša Nikolić

Prof. dr Violeta Orlović Lovren
Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović
Prof. dr Aleksandra Pejatović
Prof. dr Katarina Popović
Prof. dr Lidija Radulović
Doc. dr Mirjana Senić Ružić
Prof. dr Vera Spasenović
Doc. dr Milan Stančić
Doc. dr Zorica Šaljić
Prof. dr Aleksandar Tadić
Prof. dr Jelena Vranješević

Priprema za štampu i prelom

Dosije studio, Beograd
Doc. dr Mirjana Senić Ružić

Dizajn korica

Nikola Cvetković
Studenti pedagogije

Naslovna strana Zbornika kreirana je od radova pristiglih na „Sajam ideja“. Zahvaljujemo se svima koji su se odazvali na javni poziv i dostavili vizuelna rešenja za izgled Zbornika.

Izdavanje Zbornika finansirano je sredstvima Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

ISBN 978-86-80712-45-1

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije organizovali su u okviru Susreta pedagoga nacionalni naučni skup sa temom „Obrazovanje u vreme krize i kako dalje“. Cilj skupa bio je da se analizira funkcionisanje sistema i prakse vaspitanja i obrazovanja u vreme krize i sagleda kroz različite nivoe obrazovanja i perspektive različitih učesnika vaspitno obrazovnog procesa, kako bi se razmotrilo prevazilaženje učenih teškoća.

Susreti pedagoga
Nacionalni naučni skup
7. maj 2022, Beograd

Obrazovanje u vreme krize
i kako dalje

Zbornik radova

Urednici
Prof. dr Živka Krnjaja
Doc. dr Mirjana Senić Ružić
Doc. dr Zorica Milošević

BEOGRAD • 2022.

Programski odbor skupa

dr Radovan Antonijević, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Miomir Despotović, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Živka Krnjaja, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Violeta Orlović Lovren, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Kristinka Ovesni, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Dragana Pavlović Breneselović, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Aleksandra Pejatović, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Vera Spasenović, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Jelena Vranješević, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Nataša Vujisić Živković, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Biljana Bodroški Spariosu, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Emina Hebib, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Aleksandra Ilić Rajković, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Nataša Matović, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Jovan Miljković, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Lidija Radulović, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Milan Stančić, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Aleksandar Tadić, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Saša Dubljanin, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Ivana Jeremić, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Vladeta Milin, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Lidija Miškeljin, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Nataša Nikolić, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Mirjana Senić Ružić, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Zorica Šaljić, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Maja Vračar, predsednica Pedagoškog društva Srbije
Biljana Radosavljević, potpredsednica Pedagoškog društva Srbije
Nataša Stojanović, Pedagoško društvo Srbije
Nevenka Kraguljac, Pedagoško društvo Srbije

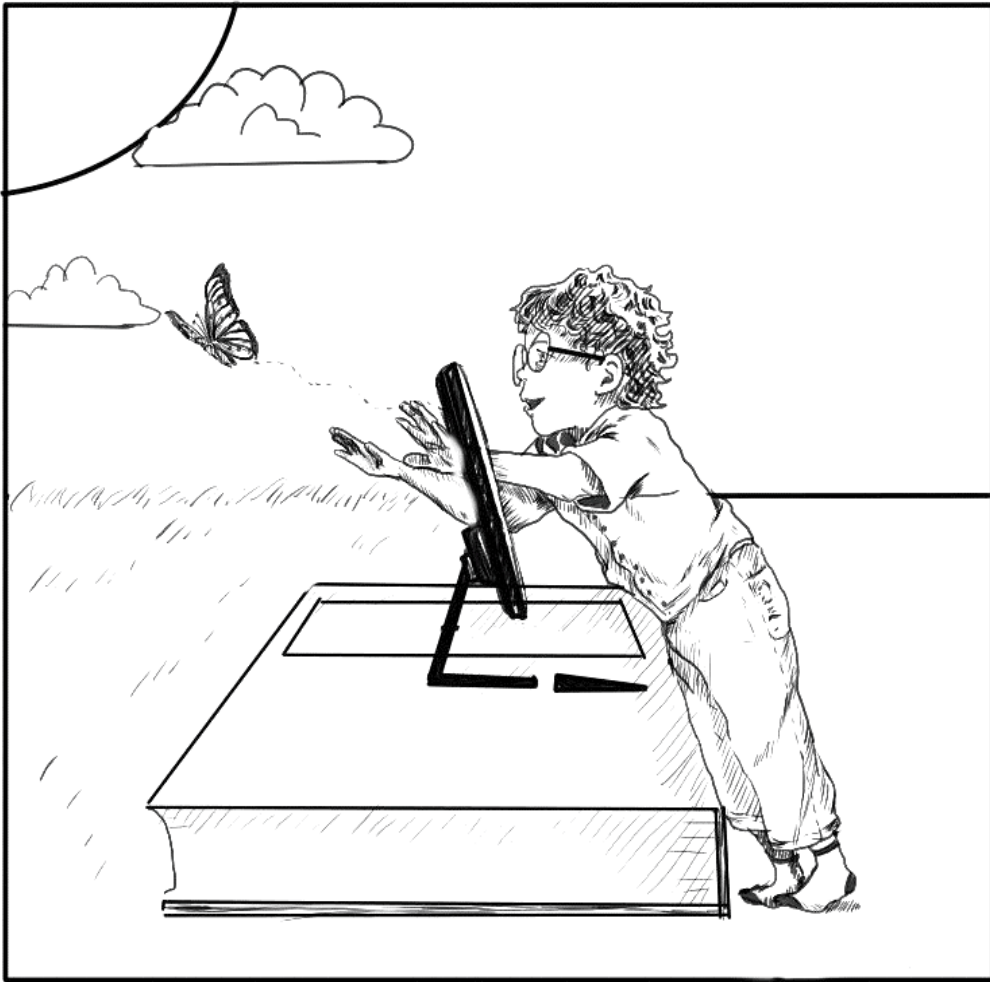
Organizacioni odbor skupa

Nevena Mitranić, asistent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Luka Nikolić, asistent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Dragana Purešević, asistent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Ivana Pantić, istraživač-saradnik, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Jelena Stojković, istraživač-saradnik, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Jelena Sekulić, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Đurđa Maksimović, doktorand, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Marija Stanišić, doktorand, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Saška Milovanović, sekretar Pedagoškog društva Srbije
Aleksa Eremija, tehnički urednik, urednik sajta Pedagoškog društva Srbije
Vesna Bogičević, Pedagoško društvo Srbije
Dušica Čolaković, Pedagoško društvo Srbije
Tijana Đokić, Pedagoško društvo Srbije
Marijana Grbić, Pedagoško društvo Srbije
Irena Mučibabić, Pedagoško društvo Srbije
Aleksandra Petković, Pedagoško društvo Srbije
Mirjana Tomić, Pedagoško društvo Srbije
Nataša Veselinović, Pedagoško društvo Srbije
Bojana Milosavljević, student master studija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Jovana Petrović, student master studija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Tanja Teodosić, student master studija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Klub studenata pedagogije, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Sadržaj

Uvodna izlaganja	8
Predrag Krstić – Svako zlo za neko dobro: Kriza i obrazovanje	9
Biljana Bodroški Spariosu – Povratak obrazovanju kao pedagoški odgovor na korona krizu	19
Mogućnosti za promenu obrazovne prakse	34
Nevena Mitranić i Živka Krnjaja – Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u vreme krize COVID-19: Od slabosti ka transformativnom potencijalu	35
Dragana Purešević i Lidija Miškeljin – Nije stvar u tome šta je već šta može postati – Izgubljene mogućnosti i moguće prilike	42
Tatjana Marković – Preispitivanje teorijskih i praktičnih dimenzija inicijalnog obrazovanja vaspitača kroz regulisanost studentske prakse u vreme pandemije COVID-19	49
Ana Gardašević i Svetlana Mijajlović – Nesklad u participativnim ulogama dece i odraslih u dečjem vrtiću	57
Mirjana Senić Ružić – Angažovanje studenata u onlajn okruženju: Teorijski model zajednice koja istražuje	63
Danica Vasiljević Prodanović i Zagorka Markov – Opažanja studenata o kvalitetu onlajn nastave prema modelu istraživačke zajednice	71
Ivana Pantić – Izazovi roditeljstva u vreme krize	78
Iva Đolović i Tamara Injac – Kako onlajn nastava na fakultetima (ne) treba da izgleda	83
Društveni kontekst kao okvir za promenu obrazovne prakse	91
Vera Spasenović – Podrška prosvetnih vlasti školama u vreme kovid krize: očekivanja praktičara	92
Aleksandra Ilić Rajković – Medijska slika školovanja u uslovima pandemije	98
Aleksandar Tadić – O razlozima i primerenosti uniformne organizacije rada škola u vreme pandemije COVID-19	105
Zorica Šaljić – Izazovi u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja tokom korona krize	112
Tamara Nikolić – Šta obrazovanje jeste, a šta može da bude? Kriza kao prilika za promišljanje obrazovanja	119
Branislava Popović Čitić, Lidija Buković Branković, Marija Stojanović, Marina Kovačević Lepojević Ana Paraušić i Milica Kovačević – Nastavne prakse koje promovišu socijalno-emocionalno učenje: Korišćenje u uslovima pandemijskog obrazovanja	125
Jelena Medar i Marija Ratković – Grupni oblik nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19	131
Vukašin Grozdić – Digitalni jaz u vreme krize: Iskustva projekta „Digitalna ekspedicija“	138
Maša Đurišić i Nataša Duhanaj – Mišljenje roditelja o saradnji sa školom tokom pandemije COVID-19	145

Perspektive različitih učesnika obrazovne prakse	151
Radovan Antonijević – Priroda interakcije u obrazovanju na daljinu	152
Jelena Vranješević – Pravo na obrazovanje u vreme pandemije: Perspektiva dece/mladih	156
Saša Dubljanin – Ograničenja i teškoće u realizaciji onlajn nastave	162
Nataša Nikolić – Mogućnosti podsticanja samoregulacije u onlajn okruženju	168
Dobrinka Kuzmanović – Izazovi nastavnika u radu sa učenicima iz osetljivih socijalnih grupa tokom pandemije koronavirusa	173
Nina Jovanović i Tanja Topalović – Očekivanja od uloge pedagoga u toku pandemije COVID-19: Perspektiva učenika, nastavnika i uprave škole	180
Lea Gornjak, Biljana Drobnjak i Danijela Živanović – Značaj i uloga stručnih saradnika u realizaciji nastave na daljinu i nastave po kombinovanom modelu	188
Jela Stanojević – Didaktička preispitivanja iz ugla pedagoga u vreme krize	193
Ivan Davidović – Korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi – Primer Savremene gimnazije	198
Lea Gornjak, Biljana Drobnjak, Danijela Živanović i Mirjana Sremčević – Mladi i mediji u doba krize	205
Participacija kao temelj promena obrazovne prakse	210
Nataša Matović – Participacija nastavnika u onlajn istraživanju	211
Kristinka Ovesni – Strategije profesionalnog usavršavanja nastavnika u periodu nesigurnosti i krize	218
Lidija Radulović i Luka Nikolić – Obrazovanje nastavnika u vreme krize: Šta se dešava sa socijalnom dimenzijom nastave	224
Milan Stančić – Ocenjivanje učenika tokom prve godine pandemije: Od menjanja paradigme do tehničkih rešenja	231
Aleksandra Pejatović i Dubravka Mihajlović – Obrazovanje odraslih u vreme krize – Između opstanka i daljeg razvoja	239
Violeta Orlović Lovren i Neda Čairović – Pandemija COVID-19 – Kriza i(li) prilika za preispitivanje prakse podučavanja univerzitetskih nastavnika	246
Jovan Miljković i Branka Radovanović – Jugoslovenska koncepcija delovanja u vanrednim situacijama i obrazovanje i učenje odraslih: Lekcije iz prošlosti	254
Bojan Ljujić – Tehnološka spremnost odraslih učesnika na izazove onlajn obrazovanja uslovljene pandemijom virusa COVID-19	259



Jovana Dmitrović, studentkinja pedagogije
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

UVODNA IZLAGANJA

SVAKO ZLO ZA NEKO DOBRO: KRIZA I OBRAZOVANJE

Predrag M. Krstić¹
Institut za filozofiju i teoriju društva, Beograd

Apstrakt

Rad nastoji da pronađe razloge na osnovu kojih bi se pandemijska kriza mogla videti kao šansa za unapređenje obrazovanja. Pritom se oslonac pronalazi u kritičkim zapažanjima i vizijama obrazovanja Karla Popera. S jedne strane se uočava da izmena školske rutine i decentriranje nastave može da razotkrije slabosti postojećeg obrazovnog protokola. S druge strane, centriranost na učenika kao pojedinca, njegova autonomizacija i (auto)refleksija, izdvajaju se kao prinudni ali potencijalno korisni korektivi tekućih obrazovnih praksi. Ne postoji jednoznačan zaključak u pogledu mogućnosti ostvarenja poželjnih uticaja krize na obrazovanje, ali se iskušava i potkrepljuje otvorena sugestija da ne moraju postojati samo oni, nesumnjivo prisutni i dobro znani, nepoželjni uticaji.

Ključne reči: kriza, obrazovanje, Karl Popper, škola, kritika.

Ovaj rad je (gotovo) nemoguća misija: on bi da pokuša da (u)vidi dobre elemente u krizi, tačnije, mogućnost da se ispostave dobrim. Načelno, to možda i nije toliko teško: makar od Helderlina (Hölderlin),² u različitim intonacijama i investirajući nade u različite projekte, traje ubeđivanje koje je preraslo bezmalo u poslovicu: da je u najvećoj krizi, najvećem padu, i najveća šansa. Umesto takvih zanosnih uteha, koje je teško potkrepiti razlozima, zadovoljićemo se ukazivanjem na onu vezu krize i kritike na kojoj je insistirao Kozelek (Koselleck, 1997), na medicinski izvor tih starogrčkih termina o kojem danas svedoči još samo formulacija da je neko „u kritičnom stanju“ – krizi iz koje dakle ima šansi da se izvuče i da stvari krenu nabolje; kao i na jednu rasprostranjenu, naizgled pomirljiviju a upravo kritičniju dijagnozu da je naš moderni zapadni svet u hotimice proizvedenoj hroničnoj krizi – koja nekima i nije tako loša (Lošonc, 2006). Više od tih globalnih zahvata interesovaće nas šta ova kriza, pandemijska, specifično može da doprinosi obrazovanju (doprinos se čini suviše očitim i, uvereni smo, na ovom skupu biće uspešno elaboriran).

Veza krize i obrazovanja je, naime, prisnija od tek spoljašnje. O krizi samog obrazovanja neprestano se govori (i neprestano se preduzimaju reforme) makar od

¹ krstic@instifdt.bg.ac.rs

² „Ali gde je opasnost / Raste i spasonosno“ (Helderlin, 1969: 95).

sredine dvadesetog veka (Liessmann, 2006). Stoga bi bilo nepravedno reći da je iznenada nastupila kriza u inače skladnom obrazovanju, izazvana tek nekom nepredvidljivom spoljašnjom influencom. Odatle sledi da, ako nešto nije bilo dobro u obrazovanju, možda nam kriza može pomoći da u potpunosti razotkrijemo o čemu je reč, a možda može da učini i nešto više: da omogući eliminaciju ponekog lošeg elementa u njemu.

Pri analizi potencijala krize s obzirom na manjkavosti postojećeg obrazovanja pre korone, oslonićemo se na nasleđe Karla Popera (Karl Popper). Razmišljajući o budućnosti, Popper je izričito priznao da sanja školu u kojoj će „mladi ljudi moći da uče bez dosade i biće stimulisani da postavljaju i raspravljaju probleme; školu u kojoj neće morati da se slušaju neželjeni odgovori na nepostavljena pitanja; u kojoj se ne uči da bi se prošli ispiti“ (Popper, 1992: 40; Bailey, 2001: 27). Mogu li pandemijska ograničenja pomoći ostvarenju tog sna?

Dijagnostika

Izvesno je da je sa restrikcijama skopčanim sa virusom COVID-19 razbijena redovnost pohađanja škola, kao i uobičajena slika školskog časa: maskirani i/ili tek na ekranima računara prisutni nastavnici i učenici ne nalikuju slici srećne dece žudne znanja koje zdušno usvajaju od posvećenih odraslih. Ali, da li je potonja slika igde realno postojala mimo reklama za upis u određene škole? Kriza nije uticala na sadržaje predmeta koji se izučavaju – samo na njihovu implementaciju – pa je možda upravo lišavanje nastave začina druželjubive atmosfere sasvim ogolilo prirodu znanja koje se predaje?

Popper nalazi da je Platon (Πλάτων) arhikrivac za mnoga zla koja nas prate, a možda pre svega za jedan sistem obrazovanja koji je osmišljen kao sredstvo održanja klasne vladavine i jemstvo da će mase u potpunosti zavisiti od volje vladara – za jednu koncepciju obrazovanja koja sasvim odgovara i „savremenom totalitarnom obrazovanju kao pojačanoj i neprekidnoj formi mobilizacije“ (Popper, 1947a: 47).³ Takva politička funkcionalizacija obrazovanja isključila je sve njegove druge funkcije. Najveća šteta kojom je Platonova teorija obrazovanja opteretila i savremenost jeste brkanje teorije i prakse obrazovanja sa teorijom vođstva, pri čemu se jedinim zadatkom obrazovnih institucija proglašava nešto što se „još uvek uzima zdravo za gotovo“ – „selekcija budućih vođa i njihovo obučavanje za vođstvo“. „Opterećujući te institucije zadatkom koji mora prevazilaziti obim svake institucije, Platon je delom odgovoran za njihovo jadno stanje“ (Popper, 1947a: 127). Sklonost da se obrazovne

³ Prema Popperovoj rekonstrukciji, i danas dominiraju škole i naročito univerziteti koji su „zadržali određena svojstva tribalizma“, prevashodno jedan „patrijarhalni i autoritarni karakter“: „Nije puki slučaj što je Platon, pošto nije uspeo da ponovo ustanovi tribalizam, osnovao školu, niti je slučajno što su škole tako često bile bastioni reakcije, a nastavnici diktatori u džepnom izdanju“ (Popper, 1947a: 252).

institucije opterete neostvarljivim i zadatkom koji nikada nije trebalo da bude njihov, zadatkom „izbora najboljih“, preobrazio je konačno i moderni obrazovni sistem u „rasni kurs“, a tok studija pretvorio u „trku s preponama“: „Umesto da podstakne studenta da se posveti svojim studijama zarad studiranja, umesto da pobudi u njemu istinsku ljubav prema predmetu i ispitivanju, on ga podstiče da studira zarad lične karijere“ (Popper, 1947a: 119).

Sve te posledice Platonove vizije, začudo, savremeni poslenici u obrazovanju ne vide i, naprotiv, entuzijastički obožavaju Platona – za šta Poper nudi dva moguća objašnjenja: ili nisu razumeli šta govori ili su „polaskani Platonovim retoričkim naglašavanjem političke moći obrazovanja“ (Popper, 1947a: 199). Ali ima mesta za optimizam: Poper ga pronalazi u tome što je – ne zahvaljujući nego uprkos Platonovom „izumu i naših srednjih škola i naših univerziteta“ – u čovečanstvu preteklo „neuništive ljubavi za istinu i pristojnost, originalnosti, tvrdoglavosti i zdravlja“, što Platonov(ski) dugoveki „pustošeci sistem obrazovanja“ nije uspeo da upropasti „priličan broj starih i mladih ljudi koji su pristojni, inteligentni i posvećeni svom zadatku“ (Popper, 1947a: 119).

Terapeutika

Možda onda odustanak od velikih društvenih ambicija i povratak znanju, saznavanju, njega radi, nije loša sugestija. A to bi moglo podstaći upravo jedno fragmentirano, decentrirano, depatetizovano učenje, koje se fizički odvađa od institucionalnog pogona. Kao onlajn nastava, na primer. Čini se da bi izolovani pojedinci na zajedničkom poslu, osuđeni na mišljenje svojom glavom u virtuelnoj zajednici, mogli da se liše ne samo takmičarskih instinkata, nego i nečasnih pomaganja: svih onih mnogohvaljenih dimenzija obrazovanja (najblaže rečeno, sumnjive obrazovne vrednosti) koje izazivaju dirljive simpatije. Bogatstvo razneženih slika školovanja odavno je ionako zamaglilo njegov smisao, pa lišavanje pratećih sadržaja (počevši od navodno solidarnih prestupa prepisivanja, došaptavanja i slično), svođenje čak na ogoljen racionalni diskurs, operisan od paralingvalnih kodova i retoričkih ukrasa i ispada, možda može doneti i nešto dobro, ukoliko ga kanališu osmišljeni specijalizovani kanali obrazovne komunikacije u gustoj i zavodljivoj mreži sajber tkanja.

To zvuči nametljivo, odozgo propisano. Ali, ako je država već inficirala obrazovne ustanove od Platona naovamo, umesto da ih zamišljamo bez njenog pokroviteljstva, prema Poperovom mišljenju, stvar je u tome da se precizno odredi granica njenog krovnog uplitanja. Naime, on ne preporučuje *laissez faire* kada je reč o učiteljima i nastavnicima, ali ne ostavlja mesta sumnji u kom grmu leži – vuk: u onoj „autoritarnoj politici koja službenicima države daje punomoćje da modeluju duhove i nadziru nastavu nauke, podupirući tako sumnjivi autoritet stručnjaka autoritetom države, upropašćavajući nauku uobičajenom praksom njenog poučavanja kao

autoritarne doktrine i uništavajući naučni duh istraživanja, duh traganja za istinom, nasuprot njenom posedovanju“ (Popper, 1947a: 115).

Nikakav državni interes ne sme da se priziva da bi merama koje propisuje ugrozio „najdragoceniji vid slobode, naime intelektualnu slobodu“ ali, prema Popperu, mora da postoji i prava mera državne kontrole obrazovanja ili, bolje, državne briga za obrazovanje, nužne zaštite obrazovanja: sprečavanje zanemarivanja mladih „koje bi ih onesposobilo da brane svoju slobodu“ i omogućavanje univerzalne dostupnosti obrazovanja. Sve preko toga predstavlja „fatalnu opasnost po slobodu, jer mora da vodi indoktrinaciji“ (Popper, 1947a: 98), mora da proizvede „dogmatsko samozadovoljstvo i intelektualnu samouverenost“, umesto „kritičkog nezadovoljstva i žudnje za poboljšanjem“ (Popper, 1947a: 114). Ni, dakle, *laissez faire* ni potpuna vlast države nad obrazovanjem, već samo (kao da je to „samo“), „odgovornost države da svojim građanima pruži obrazovanje koje im omogućava da se nose sa zahtevima života i, preko toga, da nastave sa naučnom obukom“ (Popper, 1947a: 115). Popper veruje da to pripada onoj „zaštitničkoj funkciji države“ koja se u njegovoj viziji „otvorenog društva“ ne libi „protekcijonizma“, tamo gde je on neophodan – istovremeno se brižljivo starajući da ne otvori vrata totalitarizmu (Popper, 1947a: 97-105).

A za to je neophodna i jedna naizgled nezahtevna a možda najteža korekcija, jedna kura antikorupcijskih tretmana – kojima bi dekolektivizovano školovanje izazvano pandemijom moglo ići na ruku. Ta terapija bi naravno bila samo šansa, ne i potpuno izlečenje, s obzirom na Popperovu dijagnozu da je naše intelektualno i etičko obrazovanje temeljno „korumpirano“, da je izopačeno „obožavanjem moći“, jednom „etikom slave i sudbine“, „etikom obožavanja heroja, etikom dominacije i potčinjenosti“, onom „romantičkom idejom veličanstvenosti pozornice Istorije“ na kojoj glumimo pogleda uprtog u galeriju, ne bismo li zaslužili veliku nagradu i postali njeni heroji, „prvaci drame“ (Popper, 1947b: 262, 264). Protivotrov tog etici uspeha i nagrade Popper vidi u afirmaciji etike koju je propovedalo rano hrišćanstvo, kao i „industrijska i naučna kooperacija našeg vremena“: etičko obrazovanje sada mora da nas pouči „da radimo svoj posao; da se žrtvujemo zarad tog posla, a ne zarad pohvale ili izbegavanja osude. Moramo naći opravdanje u našem radu, u onome što sami činimo, a ne u fiktivnom 'smislu istorije“ (Popper, 1947b: 264).

A opet, učitelj, poput Sokrata, mora i da se brine za duše svojih učenika i upozna ih sa „višim vrednostima“. Popper ne veruje da je odnos prijateljstva učenika i učitelja kakav je postojao u Sokratovo vreme ostvarljiv u savremenom obrazovnom sistemu, već i zbog manjka slobode izbora prijatelja, a potom i zbog (pre)velikog broja učenika u školama. U takvom sklopu svaki pokušaj nametanja viših vrednosti ne samo da je neuspešan nego i „šteti“, insistira Popper: „Princip da onima koji su nam povereni, pre svega drugog, ne sme biti naneta šteta, treba priznati kao podjednako fundamentalan za obrazovanje kao što je za medicinu. 'Ne naštetiti' (i 'dati mladima ono što im je najpotrebnije da bi postali nezavisni od nas i kadri da sami biraju') bio bi vrlo vredan

cilj našeg obrazovnog sistema – cilj čija je realizacija veoma udaljena, iako on zvuči skromno“ (Popper, 1947b: 263).

A tako gledano, treba li reći, mogućnost da se naškodi polaznicima značajno se smanjuje aseptičnom elektronskom nastavom. Mere zaštite od ovog ili onog virusa ne razlikuju se mnogo. Smanjenje „kontakta“, doduše uvek samo potencijalno, smanjuje i mogućnost zaraze (višim vrednostima, na primer), kao što i upućuje na vlastito reflektovanje, na oslonac na sopstvene snage, pri informisanom rasuđivanju, procenjivanju i izabiranju. Prinudno individualizovana nastava pruža priliku, ako i ne vrši prinudu, da se misli svojom glavom – odaziva se i iznova poziva: *sapere aude*.

Protokol lečenja

Uglavnom poznat kao filozof nauke i teoretičar politike, Popper je u mladosti radio kao srednjoškolski nastavnik nauke i matematike u Beču (Hacohen, 2000; Popper, 1992). Tek četiri njegova nevelika i neambiciozna teksta se u to vreme neposredno bave obrazovnom praksom, a ni kasnije nije ekstenzivno tematizovao pedagošku problematiku. Ali, rasuti pasazi knjiga, beleške i intervjui pokazali su se inspirativnim za akademske i ne samo akademske (re)konstrukcije i (re)interpretacije njegove obrazovne „doktrine“ (Corson, 1985; Magee, 1974; McNamara, 1976). Popperovo učenje je teško i inače kategorizovati, a kada je reč o obrazovanju njegovi tragovi i uticaji, u manje ili više usiljenom naporu da se svrsta, pronalaze se podjednako i u „konzervativnim“ i u „progresivnim“ i pedocentričkim obrazovnim orijentacijama (Bailey, 1995; Chitpin, 2018).

Kao neko ko se istinski divio i posvetio nauci, Popper je žestoko zastupao neophodnost njenog poznavanja kao uslov obrazovanosti (Popper, 1947b: 270). On je uveren i uverava da se nauka može poučavati kao jedan „fascinantni deo ljudske istorije – kao brzo razvijajući rast hrabrih hipoteza, kontrolisanih eksperimentom i kritikom“, kao „deo istorije 'prirodne filozofije' i istorije problema i ideja“. Tako shvaćena i tako predstavljena, ona bi mogla da postane osnova „novog slobodnog univerzitetskog obrazovanja“, čiji bi skromni cilj bio da, i kad ne može da proizvodi eksperte, proizvodi „makar ljude koji mogu da razlikuju šarlatana i eksperta“ (Popper, 1947b: 271). Vrlo zgodna stvar, precizno formulisan zadatak, zapravo kriterijum uspešnosti određenog obrazovanja, rekli bismo, naročito u doba pandemijskih i svih drugih kriza.

Popperovo razumevanje kritike i u još jednoj stvari može biti dragoceni korektiv – koji bi i nastava „na daljinu“ mogla da podrži. Naučnici i profesori nauka, znano je, olako odbacuju pedagoške argumente koji upućuju na važnost ličnog razvoja učenika ili studenta, smatrajući ih potpuno irelevantnim ili manje važnim od sadržaja njihovih predmeta. Prema Popperov(sk)oj platformi, međutim, polaznici se ne pripremaju samo za rad na nekom posebnom polju znanja, već i za kvalifikovano učešće u društvu. Ta veza kvaliteta obrazovanja i društvene participacije ustanovljena je i potkrepljena značajnim radovima (Dewey, 1963; Nussbaum, 2006). Moglo bi se reći da se Popper

upisuje u taj niz, a u njemu se izdvaja naglaskom na naučnom obrazovanju i njegovom značaju za demokratsko društvo (Bailey, 2018). On sadržajnije od drugih, koji to načelno deklamuju, veruje da društvo može napredovati jedino aktivnom kritičkom participacijom njegovih pripadnika. Ono što je Man nazvao „naučnici građani“ bilo bi primerena lozinka poperovskog cilja naučnog obrazovanja: ne prosto naučnici koje „rukovodi istraživanje i koji su kadri za kritiku, analizu i refleksiju“, već su i „osposobljeni za informisanost i efikasno delanje u saradnji s drugima“ (Mann, 2008: 139). Ne radi se više samo o tome da se mogu imati znanja o određenoj nauci, već o sposobnosti za interakciju sa drugim naukama (i naučnicima) i sa društvom u celini – upravo kao naučnik (Blackie, 2012). A čini se da takav doprinos naučno obrazovanje može pružiti preusmeravanjem pažnje na razvoj učenika i, možda, korišćenjem šansi koje donosi kriza.

Popperov prikaz rasta znanja prema naučnoj paradigmi i njegova teorija učenja mogu poslužiti kao temelj za takvu korekciju (Bailey, 2008;). (Pret)postavka je da učenje otelovljuje isti proces kao rešavanje problema – proces pokušaja i eliminacije grešaka: predlaganje hipotetičkih teorija i njihovo podvrgavanje potom što oštrijim proverama (Popper, 1979; 2009). Većina naših postupaka i „znanja“ posledica je urođenih i potom evolucijom modifikovanih reakcija na određene problemske situacije (Popper, 1994). I isto kao što je bilo pokretačka snaga evolucije, rešavanje problema je izvorna delatnost i u prosveti. „Ne postoji [školski] predmet, niti grane učenja – ili, bolje, istraživanja: postoje samo problemi i poriv da se reše“ (Popper, 1985). Razumevanje rešavanja problema kao intrinzičnog kvaliteta ljudi bi tako moglo predstavljati jedan značajan okret u mišljenju obrazovanja: „Uloga onoga koji obrazuje nije toliko da 'pouči' rešavanju problema koliko da omogući okruženje u kojem je prizvana urođena sposobnost studenata da rešavaju probleme. Ako imamo poverenja u sposobnost studenata da reše probleme, onda se možemo osloniti na tu veštinu kada predajemo“ (Blackie, 2012: 162). Poverenje u samostalnost studenata, a ne oslonac na skladišta znanja (profesora, udžbenik, Vikipediju...) – takvu situaciju ponekad je moguće stvoriti i u učionici. Ali na tu samostalnost pri rešavanju problema, počevši od problema kako „učiti“ kad nema oličenog učitelja, naprosto smo osuđeni kada je reč o učenju na daljinu, ukoliko se alatke modernih medija znanja radi koriste.

Znanje se unapređuje, prema Popperovom mišljenju, jedino kroz kritiku. Ona zahteva refleksiju, samosvest, izvesnu izolaciju, koju rešavanje problema, s kojim se preklapa, ne podrazumeva nužno. Refleksija je neizbežan i presudno važan deo učenja (Dewey, 1933), koji se prečesto zaboravlja za račun draži „sistema radikalno podružtvljenog društva“ (Adorno, 1997: 273). Prednosti povlačenja, osame, koju obezbeđuje kriza, u tom smislu nije potrebno posebno isticati. Nešto je teže braniti aktuelnu krizu s obzirom na Popperovu instrukciju da kritika podrazumava grupu, polemiku, zajedničko traganje za istinom, da se odvija u zajedničkom poduhvatu, s drugima, u društvenom kontekstu. Ali, ti drugi mogu biti i udaljene kulture i drevni mislioci i pesnici – sagovornici koji sve dramatičnije manjkaju savremenom

obrazovanju koje nema vremena za predanost – u onom „svetu 3“ u kojem prebivaju proizvodi ljudskog duha: jezici, naučne teorije, umetnosti i pronalasci (Popper, 1978).

Naravno da to nije dovoljno; da štaviše uopšte nije nikakav cilj, nije garancija nizašta, da se radi sam, već je stvar u tome da se razviju „sposobnosti da se radi nezavisno u kontekstu u kojem se sve znanje proverava u zajednici kroz kritiku“ (Blackie, 2012: 163, 166-167; Chitpin, 2015). Virtuelna zajednica, ako i nije pogodnija za takav rad od fizičke, svakako krije manje opasnosti da se on simulira. Jer, glavni problem je, odavno, pasivno usvajanje „znanja“, kolektivno prihvatanje zadatog, doznačenog, neproblematizovanje, a izvesno povlačenje upravo bi moglo pomoći rešavanju tog problema. Poverenje u mnoštvo javnih i privatnih profesora, posednika znanja koji ih dogmatski isporučuju, uopšte okrenutost predmetu i autoritetima izučavanja, možda bi mogla da smeni delatna (a ne tek deklarativna) okrenutost učeniku u njegovom individualnom razvoju:⁴ takoreći, asistiranim samoobrazovanjem smeštanje učenika u odgovorno i naučno-istraživačko i građansko društvo (Chitpin, 2013; Swann, 2012). Digitalizacija bi, naizgled paradoksalno, mogla da vida rane koje (se mislilo da) proizvodi: usamljenost u gomili (Risman, 1965), otuđenje...

Ako intelektualno odrastanje predstavlja „razvoj od neznalačke izvesnosti do inteligentne konfuzije“ (Felder & Brent, 2004), raskid s prvim odvija se kroz uvid da nauka ne nudi „izvesnost“, već radije „traganje bez kraja“ (Popper, 1992), a naročito da tu žuđenu izvesnost ne obezbeđuje i ne jemči autoritet nastavnika. Tom mentalnom distanciranju od (poverenja u) posednika (sve)znanja, socijalna, odnosno fizička distanca može da pridonese, a zahtevan i paradoksalan zadatak nastavnika je da uvek radi i na određenom vlastitom detronizovanju, delegitimisanju. On mora znati da sve naše znanje, znamo zahvaljujući Popperu, ima karakter privremenih pretpostavki; naša očekivanja, predviđanja ili naše radne teorije samo su nagađanja, koja se uvek mogu ispostaviti pogrešnim i nikada ne mogu konačno istinitim.

Takvim se moraju smatrati i pedagoške teorije koje pretenduju na unapređenje školovanja – svaka je tek zasad neopovrgnuta (Chitpin 2016: 192; Popper, 1979)⁵ – kao i, razume se, naša „teorija“ da kriza doprinosi učenju. U njenu odbranu moglo bi se reći da, ako se slažemo oko toga da bi bilo idealno da se učenici i studenti autonomno angažuju u procesu pokušaja rešavanja problema i eliminacije grešaka otvorenog ishoda, pa i da je uloga nastavnika pre svega da im omogući okruženje u

⁴ Koja ne bi podrazumevala čak ni unapred definisani obavezni kurikulum (Chitpin, 2016: 198-199; Swann, 2009a).

⁵ Poperov na metodologiji rešavanja problema i konceptu otvorenog društva zasnovan program školovanja, već je iskušao Tired Bardžes (Tyrrell Burgess) (Adams & Burgess, 1980; Burgess & Adams, 1980; Burgess, 1981, 1985, 1986, 1992, 1999, 2000), koji je 1974. godine osnovao Školu nezavisnih studija na nekada Politehničkoj školi severoistočnog Londona, a danas Univerzitetu istočnog Londona. Rukovodeće načelo je glasilo: „Saznanje je stvar postavljanja problema, njihovog rešavanja i provere rešenja“ (Burgess, 1975: 6). Uspešnost programa je dokumentovala i unutrašnja evaluacija i eksterne komisije za procenjivanje rezultata (Adams & Burgess, 1992; Burgess & Adams, 1985; Stephenson, 1981). Uprkos priznanjima, Škola nezavisnih studija je raspuštena 1991. godine, sa centralizacijom vladine kontrole obrazovanja u Engleskoj i Velsu, propisane Zakonom o reformi obrazovanja (Chitpin, 2016: 196-197).

kojem bi se to odvijalo, ne propisujući im zadatke odozgo (Chitpin, 2013; Swann, 2009b), onda bi potpuno izmicanje ili makar elektronska depersonalizacija, čak administrativna (ro)botizacija, bio mogući put ka ostvarenju tog cilja. Bezbedno mesto za kritičku racionalnost plaća se nebezbednom kućom ili beskućništvom kada je reč o emotivnoj podršci. Obavezanost ili zavet svi, i nastavnici i uprava i polaznici, jedino polažu obrazovanju – ne bi li optimizovali ishode učenja potonjih (Printy et al., 2009). Inače..., veli Popper, „ono čemu se poučava ne sledi ni interesovanja predavača ni interesovanja dece. A ona su, mislim, važnija od aktuelnog sadržaja onoga što se predaje“ (Bailey, 1995: 186).

Literatura

- Adams, E., & Burgess, T. (1980). Conclusion and proposals. In T. Burgess, & E. Adams (Eds.), *Outcomes of education* (pp. 163–176). London: Macmillan.
- Adams, E., & Burgess, T. (1992). Recognizing achievement. In H. Berlak et al. (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment* (pp. 117–37). New York: State University of New York Press.
- Adorno, Th. W. (1997). *Zur Metakritik der Erkenntnistheorie / Drei Studien zur Hegel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bailey, R. (1995). Karl Popper as educator. *Interchange*, 26(2), 185–191.
- Bailey, R. (2001). Never answer an unasked question. Interviews with Karl Popper on education. *Research Intelligence*, 75, 24–27.
- Bailey, R. (2008). Problem-based learning: A critical rationalist perspective. *London Review of Education*, 6(3), 281–292.
- Bailey, R. (2018). *Education in the Open Society - Karl Popper and Schooling*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Blackie, M. A. L. (2012). A Popperian Perspective on Science Education. *International Journal of Higher Education*, 1(1), 160–167.
- Burgess, T., & Adams, E. (1980). The present inadequacy. In T. Burgess, & E. Adams (Eds.), *Outcomes of education* (pp. 3–14). Basingstoke: Macmillan.
- Burgess, T., & Adams, E. (1985). *Records of achievement at 16*. Windsor: Nfer-Nelson.
- Burgess, T. (1975). Choice is not enough – Go for responsibility. *Where, the Education Magazine for Parents*, 100, 5–7.
- Burgess, T. (1981). Bias is of the essence. In D. W. Piper (Ed.), *Is higher education fair?* (pp. 1–16). Guildford: Society for Research into Higher Education.
- Burgess, T. (1985). New laws for post school education. *Higher Education Review*, 18(10), 25–42.
- Burgess, T. (1986). *Education for capability*. Windsor: Nfer-Nelson.
- Burgess, T. (1992). Accountability with confidence. In T. Burgess (Ed.), *Accountability in schools* (pp. 3–14). Harlow: Longman.

- Burgess, T. (1999). Inquiry for 'taught' masters. In J. Swann, & J. Pratt (Eds.), *Improving education realist approaches to method and research* (pp. 156–163). London: Cassell.
- Burgess, T. (2000). The logic of learning and its implications for higher education. *Higher Education Review*, 32(2), 53–65.
- Chitpin, S. (2013). Should Popper's view of rationality be used for promoting teacher knowledge? *Educational Philosophy and Theory*, 45(8), 833–844.
- Chitpin, S. (2015). Advancing pedagogy through counter-inductivity. *Scholar Practitioner Quarterly*, 9(1), 8–23.
- Chitpin, S. (2016). Leading school improvement: using Popper's theory of learning. *Open Review of Educational Research*, 3(1), 190–203.
- Chitpin, S. (2018). *Popper's Approach to Education: A Cornerstone of Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Corson, D. (1985). Popper on education. *Access: Contemporary Issues in Education*, 4(2), 84–101.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: Heath and Co.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Felder, R. M., & Brent, B. (2004). The intellectual development of science and engineering students, Part 1. Models and Challenges. *Journal of Engineering Education*, 93(4), 269–277.
- Hacohen, M. H. (2000). *Karl Popper – the formative years, 1902–1945. Politics and Philosophy in Interwar Vienna*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helderlin, F. (1969). Patmos (Landgrofu od Homburga). U F. Helderlin (ur.), *Odabrana dela* (str. 95-101). Beograd: Nolit.
- Kozelek, R. (1997). *Kritika i kriza. Studija o patogenezi građanskog sveta*. Beograd: Plato.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Vienna: Zsolnay.
- Lošonc, A. (2006). *Suverenitet, moć i kriza. Eseji o evropskom mišljenju*. Novi Sad: Svetovi.
- Magee, B. (1974). *Popper*. London: Woburn Press.
- Mann, S. J. (2008). *Study, power and the university*. New York: Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- McNamara, D. R. (1976). Sir Karl Popper and Education. *British Journal of Educational Studies*, 26(1), 24–39.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development and Capabilities*, 7(3), 385–395.
- Popper, K. (1947a), *The Open Society and its Enemies I: The Spell of Plato*. London: George Routledge & Sons.
- Popper, K. (1947b). *The Open Society and its Enemies II: The High Tide of Prophecy: Hegel, Marx, and the Aftermath*, London: George Routledge & Sons.
- Popper, K. (1978). *Three Worlds*, The Tanner Lecture on Human Values. Preuzeto sa http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/p/popper80.pdf

- Popper, K. (1979). *Objective knowledge: An evolutionary approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Popper, K. (1985). *Realism and the aim of science*. London: Routledge.
- Popper, K. (1992). *Unended quest: An intellectual autobiography*. London: Routledge.
- Popper, K. (1994). *The myth of the framework: In defense of science and rationality*. London: Routledge.
- Popper, K. (2009). *All life is problem solving*. London: Routledge.
- Printy, S., Marks, H., & Bowers, A. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share transformation and instructional leadership. *Journal of School Leadership, 19*(5), 504–532.
- Risman, D. (1965). *Usamljena gomila. Studija o promeni američkog karaktera*. Beograd: Nolit.
- Stephenson, J. (1981). Student planned learning. In D. Boud (Ed.), *Developing student autonomy in learning* (pp. 145–159). London: Kogan Page.
- Swann, J. (2009a). Popperian epistemology and the curriculum: The legacy of Tyrrell Burgess. *Higher Education Review, 42*(1), 9–16.
- Swann, J. (2009b). Popperian Selectionism and Its Implications for Education, or “What To Do About the Myth of Learning by Instruction from Without?”. In Z. Parusniková, & R.S. Cohen (Eds.), *Rethinking Popper* (pp. 379-388). Dordrecht: Springer.
- Swann, J. (2012). *Learning, teaching and education research in the 21st century: An evolutionary analysis of the role of teachers*. New York: Continuum.

POVRATAK OBRAZOVANJU KAO PEDAGOŠKI ODGOVOR NA KORONA KRIZU¹

Biljana S. Bodroški Spariosu²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Cilj ovog rada je da ponudi afirmativni imanentno pedagoški odgovor na izazove pandemije COVID-19 koja je poljuljala temelje svakog aspekta našeg života i pogleda na svet. Postkritička pedagogija kao novi pedagoški pravac poziva pedagoge da se vrate izvornim pedagoškim pitanjima i pokažu brigu za očuvanje autentične vrednosti obrazovanja. To podrazumeva preispitivanje samog predmeta, preovlađujuće metodologije, stručne terminologije i odnosa sa drugim naukama. Odbacuje se vrednosno neutralni, instrumentalni i tehnološki pristup obrazovanju usmeren na unapred definisane ishode. Suštinu obrazovanja možemo razumeti samo u okvirima određenog pogleda na svet i brige za očuvanje njegovih vrednosti. Fokus je na istinskoj međugeneracijskoj komunikaciji, iz ljubavi prema životu čiju veličinu najjasnije shvatamo kada nam je najteže.

Ključne reči: korona kriza, postkritička pedagogija, obrazovanje kao briga za svet.

Uvod

Kriza izazvana pandemijom virusa proizvela je egzistencijalnu nesigurnost i strepnju ljudi širom sveta. Iz temelja je poljuljan ustaljeni poredak i rutina naših života. Zajedničko iskustvo stradanja, brige i neizvesnosti doprinelo je da postanemo svesni koliko smo ranjivi i zavisni jedni od drugih. Isuviše smo bili spremni da poverujemo u superiornost ljudskog znanja koje nam omogućava da kontrolišemo svoje živote i racionalno ostvarujemo lične interese. Promenio se referentni okvir procene svakog aspekta našeg života, do te mere da se sve može dovesti u pitanje i da nema jasnog orijentira u traženju odgovora.

Korona kriza je otvorila vrata za svaku vrstu preispitivanja – dominantnog pogleda na svet, odnosa prema zajednici i zajedničkim vrednostima, tumačenja sadašnje situacije i pogleda na budućnost. Pedagogija kao nauka ne može zanemariti svoju odgovornost u traganju za imanentno pedagoškim odgovorima na postojeću krizu. U tom smislu, u ovom radu polazimo od postavki postkritičke pedagogije kao novog pedagoškog pravca koji je oživeo izvorno pedagoške rasprave, iskazao iskrenu

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize* koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

² bbodrosk@f.bg.ac.rs

brigu za egzistencijalni opstanak čoveka i nadu u mogućnost obnavljanja zajedničkog dobra, ovde i sada.

Rad se sastoji iz tri poglavlja. U prvom delu pod nazivom *Višedecenijska kriza obrazovanja i marginalizacija pedagogije*, konstatuje se dugoročno zanemarivanje imanentno pedagoškog načina mišljenja u kontekstu globalnih obrazovnih politika i reformskih inicijativa na svim nivoima obrazovnog sistema. Pod pritiskom politički promovisane neoliberalne agende, pedagogija je ne samo rekonceptualizovala obrazovanje kao učenje ili akumuliranje ljudskog kapitala, već je dospela u situaciju ugroženosti svih njenih konstitutivnih elemenata: autonomnog predmeta proučavanja, metodološkog pluralizma i izvorne pedagoške terminologije. Drugi deo rada, pod nazivom *Korona kriza: poziv na razmišljanje*, naglašava aspekte konstruktivnog suočavanja sa postojećom situacijom, u smislu podsticaja za suštinska preispitivanja i revidiranja vrednosti ne samo određenih pedagoških praksi već same suštine i uloge obrazovanja kao pedagoškog fenomena. U trećem delu rada pod nazivom *Obrazovanje kao briga za svet: odgovor postkritičke pedagogije* razmatraju se ključne postavke ovog novog pedagoškog pravca i njihov potencijal da ožive i obnove imanentno pedagoški način razmišljanja, istraživanja i izražavanja. U tom smislu ističe se reafirmacija obrazovanja kao pogleda na svet, insistiranje na njegovoj autentičnoj, inherentnoj vrednosti i pomeranje fokusa od orijentacije „učenik u centru“ na orijentaciju „obrazovni sadržaj/vrednosti u centru“.

Višedecenijska kriza obrazovanja i marginalizacija pedagogije

Nekoliko decenija unazad svedoci smo marginalizacije pedagoškog načina mišljenja u globalnim obrazovnim politikama, reformskim inicijativama i ukupnoj naučnoj i stručnoj komunikaciji. Pedagogija je tradicionalno bila oslonjena na filozofiju kao potporni stub koji je držao temelj principijelne normativnosti u smislu definisanja osnovnih pojmova i uokviravanja rasprave o različitim ciljevima vaspitanja i obrazovanja. Oslonac na filozofiju, s jedne strane, štiti je od pozitivističkih redukcija u razumevanju „naučnosti“, a s druge strane, činio je otvorenom za različite pedagoške pravce i škole mišljenja. S pojavom tzv. ekonomskog imperijalizma u društvenim naukama i promovisanjem neoliberalne škole mišljenja, pedagogija je izgubila svoju najširu filozofsku potporu koju je zamenila ekonomskom logikom razmišljanja u koordinaciji sa psihološkim eksplanatornim obrascima. To se najbolje može videti u opštepoznatim konceptualizacijama obrazovne i socijalne politike (koje napuštaju sam termin obrazovanje) kada promovišu projekte zasnovane na naučnim dokazima i usmerene na unapred poznate ishode poput „celoživotnog učenja“, „čitalačke, prirodnonaučne ili matematičke pismenosti“, „formiranja ljudskog kapitala“, „investiranja u rani razvoj i učenje“, „razvoj ljudskih resursa“ ili „podrške roditeljstvu“ (Burbules, 2013; Hodgson & Ramaekers, 2019). *Evidence based* imperativ je relevantan za neke aspekte evaluacije pedagoške prakse, ali je potpuno irelevantan za

dva ključna pedagoška pitanja – šta je obrazovanje (pojmovno određenje) i čemu ono služi.

Nikada u istoriji pedagoške misli nije bilo jedinstvenog odgovora na pitanje šta neku ideju, metodu ili praksu čini „obrazovnom“. Pedagoška naučna zajednica uvek je bila otvorena za različite pristupe i odgovore. Normativizam univerzalnih vrednosti bio je inspirativan kao i hermeneutika, pragmatistički relativizam ili kritička teorija. Poštovane su individualističke ideje ali isto tako i socijalna pedagogija. Obrazovanje je manje ili više eksplicitno tematizovano u kontekstu određenog pogleda na svet, društvene strukture i sistema vrednosti. Ono je toliko složen i dinamičan predmet proučavanja da zahteva različite metodološke orijentacije. Pri svemu tome, evropska pedagoška tradicija ni u jednom trenutku nije bila zatvorena za komunikaciju sa drugim naučnim disciplinama, niti je dovodila u sumnju opšteprihvaćeni kriterijum da sam predmet proučavanja definiše nauku, a ne pojedinačni pristup proučavanju predmeta. Matični predmet proučavanja pedagogije predstavlja obrazovanje koje kao takvo ima inherentnu obrazovnu vrednost. Pedagogija se interesuje za obrazovne aspekte ljudskih interakcija, uključujući pojedince, različite društvene grupe i generacije. Svi drugi efekti obrazovanja – politički, ekonomski ili čisto tehnološki – predstavljaju pedagoške eksternalije, sporedne efekte u odnosu na matični naučni interes. Osim toga, pedagoško proučavanje obrazovanja nikada nije bilo vrednosno neutralna priča o onome što se dešava ovde i sada, nezavisno od odnosa prema prošlosti i budućnosti.

Na ključna pedagoška pitanja o suštini i ulozi obrazovanja ne može se odgovoriti jednoznačno, tehnokratski (uz precizne vodiče i uputstvo za upotrebu), politički (obrazovanje je ono što se dogovore političari da treba da bude ili eksperti za obrazovanje, ako uopšte dođe do internog konsenzusa struke). Po svojoj prirodi ovo su filozofska pitanja i filozofija obrazovanja je čuvala pedagogiju od svake vrste suvišnih pojednostavljanja i trivijalnih rasprava. U tom smislu pedagoška nauka ne može biti posmatrana kao proizvođač stručnog znanja koje se isporučuje „korisnicima“ – pedagozima u obrazovnim ustanovama, nastavnicima, studentima, roditeljima, donosiocima političkih odluka i svim drugim zainteresovanim stranama. Tako arogantan odnos prema najširoj javnosti šteti svakoj društvenoj nauci. Stručno znanje je apsolutno neophodno, ali treba imati na umu nekoliko važnih ograničenja. Prvo, stručnjak ima specijalizovana znanja iz vrlo uske oblasti i od njega ne možemo očekivati da suvereno vlada svim oblastima jedne složene struke. Drugo, stručno znanje u društvenim naukama nije uvek jasno odvojeno od političkih ili ideoloških argumenata (Furedi, 2008; Macvarish, 2016). Treće, stručno znanje može biti izuzetno fragmentarno tako da zamagljuje integritet naučne discipline. Najbolji primer su „stručnjaci za rani razvoj“, ili „stručnjaci za roditeljstvo“. U nedavno objavljenoj studiji pod nazivom „Istraživanje primene vaspitne discipline nad decom u porodici u Srbiji“ (pod pokroviteljstvom UNICEF-a) ispitivani su stavovi stručnjaka o roditeljskom disciplinovanju dece (Pejović Milovančević i Tošković, 2020). Kao stručnjaci za ovu oblast ispitivani su profesionalci koji rade u obrazovnim i zdravstvenim ustanovama i

centrima za socijalni rad – psiholozi, pedagozi, pedijatri, medicinske sestre i voditelji slučaja u centrima za socijalni rad. Pretpostavilo se da stručnjaci koji rade sa decom mogu da utiču na „stavove i norme roditelja kad je u pitanju disciplinovanje dece“ (Ibid: 63). Verujemo da nije bilo lako nekim kategorijama ispitanika da se izjasne kao stručnjaci o ovoj složenoj temi, posebno pedijatrima i medicinskim sestrama, u čijem stručnom obrazovanju i obuci nije prepoznatljiva oblast vaspitnog disciplinovanja dece (pod pretpostavkom da niko neće neku vrstu nasilja i zlostavljanja svrstati u vaspitnu praksu). Zbog toga i ne čudi što su ispitani stručnjaci na pitanje o njihovim verovanjima vezanim za roditeljstvo i o izvorima informacija kojima najviše veruju u najvećem procentu naveli „svoje sopstvene roditelje“ (a onda i „drugi roditelji“, knjige o roditeljstvu, internet, časopisi, televizija, sveštena lica i ostalo). Zaista bi bilo čudno da stručnjaci utiču na roditelje koji nisu stručnjaci na osnovu informacija i uverenja sopstvenih roditelja. Ostaje veliko pitanje šta njihovo mišljenje ili procenu u ovom slučaju kvalifikuje kao stručno.

I četvrto, ljudi izražavaju čvrste stavove o svim mogućim pitanjima uprkos tome što nemaju odgovarajuće stručno znanje o njima, isto kao što to čine o klimatskim promenama, cenama električne energije, nuklearnim centralama i ekološkim zagađenjima. Sva ta pitanja mogu imati veliki uticaj na njihov život bez obzira na to gde žive. Pedagogija nikada nije pokušavala da široku javnost učini nevoljnom da se uključuje u rasprave o ključnim pedagoškim pitanjima. Ona ne spada u egzaktne nauke u kojoj je svaki odgovor ili tačan ili netačan. Postoje različiti pedagoški pravci mišljenja od kojih svaki naglašava različite aspekte obrazovanja i različite pedagoške argumente. Ako se pedagogija oslanja na vrednosti, onda njena pitanja ne možemo prepustiti isključivo stručnjacima, niti bilo koja stručna procena ima monopol nad istinom, sada i ubuduće. U suprotnom, oni koji nisu stručnjaci trebalo bi samo da prihvate „stručni konsenzus“ i prestanu da sami razmišljaju o tome. Na kraju, ekspertske grupe mogu imati svoje posebne interese koji su uvek moćniji od interesa neekspertske grupe, jer su homogeniji i imaju više uticaja na zakonodavstvo. Interesi roditelja kao korisnika ekspertske grupe su duboko kontekstualizovani, diverzifikovani, lokalno i kulturno orijentisani i zato imaju manji uticaj.

Sa usponom globalne neoliberalne političke agende, gotovo sve značajne međunarodne organizacije koje imaju moć (raspolaganjem novcem ili promovisanjem ideja) da utiču na obrazovne reforme širom sveta, shvataju obrazovanje kao instrument za ostvarivanje različitih društvenih ciljeva poput ekonomskog rasta, socijalne kohezije, razvoja demokratije, smanjenja siromaštva, jaza između bogatih i siromašnih i sl. (Peck et al., 2018). Ako pogledamo strateška dokumenta i istraživačke projekte Evropske unije, OECD-a, Svetske banke, UNICEF-a, nije teško uvideti da se obrazovanje (a posebno obrazovanje dece ranog uzrasta) tretira kao vrsta investicije u ljudski kapital, analogno bilo kojoj drugoj vrsti investiranja. Tako je ekonomska logika razmišljanja postala internacionalno dominantna u tematizaciji obrazovanja kao preduzetničke aktivnosti pojedinaca ili maksimiziranja njihovih ličnih interesa tokom životnog ciklusa (Bodroški Spariosu i Senić Ružić, 2019).

Pedagoške implikacije prećutno i široko promovisane neoliberalne politike, u najmanju ruku mogu se opisati kao redukcija obrazovanja na dimenziju sticanja kvalifikacija relevantnih za potrebe tržišta rada, uključujući i socijalizaciju u smislu obezbeđivanja nužnog nivoa socijalne kohezije. U tom smislu ono se definiše kao kompetencija sa unapred poznatim, merljivim i univerzalno uporedivim ishodima. U centru je dete/učenik/student kao klijent obrazovnih usluga, a njegova postignuća su merilo kvaliteta obrazovanja koje se izražava brojem bodova na standardizovanim testovima, čim dete postane dovoljno pismeno da može biti testirano (a do tada ni manje ni više nego brojem sinapsi u „arhitekturi njegovog mozga“).

S obzirom na to da svako od nas, u skladu sa ovakvim utilitarističkim stanovištem, misli prevashodno na sebe, jedini nepristrasni arbitar kojem treba pokloniti poverenje je tržište. „Nevidljiva ruka tržišta“ obezbeđuje efikasnost proizvodnje bilo kog dobra (uključujući i obrazovanje) tako što eliminiše „nedovoljno kompetentne“, kao i pravičnost raspodele zbog toga što je podjednako nevidljiva svim učesnicima tržišne utakmice. Prema tome, svako dobija ili gubi primereno vlastitoj produktivnosti. Čak i ako vidimo da bogati postaju još bogatiji, na talasu ekonomskog rasta, zajedno sa njihovim luksuznim brodovima podići će se i naši mali čamci.

Napuštajući tradicionalni disciplinarni pristup naukama ekonomija je sebe definisala kao nauku o bilo kojoj vrsti ljudskog ponašanja. Nije predmet istraživanja ono što konstituše i diferencira predmet nauke već pristup, teorija ili metodologija. Sve što čovek čini može se proučavati sa ekonomskog stanovišta, ako su prisutna dva elementa: „oskudni resursi“ i „alternativni ciljevi“. Možda je u početku sve ovo delovalo pomalo „egzotično“ kada je dobitnik Nobelove nagrade za ekonomiju profesor Gari Beker u svojoj knjizi pod naslovom „Ekonomski pristup ljudskom ponašanju“ (Becker, 1976) razvio model po kome se naše najvažnije odluke u životu, kao što su rađanje dece i vaspitno ponašanje roditelja, mogu objasniti modelom i jezikom proizvodnje dobara, koja doduše nisu roba, ali imaju svoju cenu koštanja. Deca se u ovom pristupu posmatraju kao „trajna potrošna dobra“ (Ibid: 169), naravno, njihovih roditelja. Odluka bračnog ili vanbračnog para da imaju decu predstavlja investicionu odluku, što podrazumeva kalkulaciju korisnosti koju će deca da generišu za roditelje i očekivanih troškova (pre svega troškova vremena posvećenog podizanju dece). U međuvremenu, tzv. neoklasična ekonomska škola je postala dominantna agenda u svetskim razmerama. Ako nam ovo ipak zvuči pomalo „nehumano“ onda to može da znači dve stvari. Prvo, da nismo spremni da čujemo pravu istinu o nama samima (da ponekad i sami mislimo kao racionalni investitori kada donosimo intimne porodične odluke, upravo kao što odlučujemo da li nam se više isplati da kupimo novi auto ili da promenimo nameštaj u kući). Drugo, da je nastao još jedan partikularni pristup koji otkriva neke aspekte ljudskog ponašanja, sa ekonomskog aspekta i za ekonomske svrhe. Nije neobično da ekonomisti posmatraju obrazovanje kao isplativu investiciju čiji se prinosi mogu precizno izračunati. Nije neobično da neki oblici obrazovanja podstiču ekonomski rast i da ekonomska politika računa na obrazovni doprinos. Ali, kada ovi aspekti ekonomike obrazovanja postanu ključna agenda celokupne obrazovne

politike i celokupnog obrazovnog sistema onda se, s pedagoškog stanovišta, možemo pridružiti kritičarima koji upozoravaju na opasnosti tzv. ekonomskog imperijalizma.

Instrumentalizacija obrazovanja je postala opšteprihvaćena. Ono je postalo sredstvo kojim se borimo za radna mesta, položaje, visoke dohotke, socijalnu pravdu, društveni prestiž koji su uvek ograničeno dostupni. Prema tome, ako ste nezadovoljni svojim položajem u društvu, ako vas muči nesigurnost radnog mesta, niska plata ili osećaj socijalne isključenosti, to je posledica vaših pogrešnih izbora, pod pretpostavkom da ste imali dostupne informacije o tržišnim potraživanjima. Čak, nije dovoljno biti samo informisan i kvalifikovan već i odgovarajuće socijalizovan tako da želite poslovan uspeh, pokazujete spremnost da prihvatite rizik i odgovornost, fleksibilnost za različite ponude i mobilnost u potrazi za isplativim poslovima (Becchio & Leghissa, 2017).

Da li je suština obrazovanja u „obrazovanju za...“?. Ne postoji baza podataka koja će nam pomoći da odgovorimo na to pitanje. *Evidence based* logika nema razumevanja ni za jednu ljudsku aktivnost koja je sama sebi svrha. Ako svuda prevlada logika koristi, ona će uništiti najvrednije stvari u našim životima – ljubav, prijateljstvo, umetnost, pa i samo obrazovanje. Ljubav iz koristi nije prava ljubav. Prijateljstvo iz koristi nije pravo prijateljstvo. Umetnost je vredna zbog same umetnosti. Tako je i obrazovanje vredno zbog samog obrazovanja – što se najbolje može videti kada ga nema kao takvog, kada nedostaje, uprkos poslovnim rezultatima ili visokim socijalnim pozicijama.

Korona kriza: poziv na razmišljanje

Korona kriza nas je zaustavila usred trke za postizanjem definisanih ishoda i nužnih kompetencija za „društvo znanja“. Odjednom smo kolektivno kao ljudski rod postali u znatnoj meri nemoćni, dezorijentisani i egzistencijalno nesigurni. Prekid našeg svakodnevnog uobičajenog života primorao nas je da počnemo da razmišljamo o temama koje su bile zaboravljene, potisnute, za koje nije bilo vremena. Odjednom, je sve stalo, bez najave i pripreme, bez jasnog upozorenja. Svi smo postali potencijalno ugroženi – pismeni i nepismeni, zaposleni i nezaposleni, mladi i stari, bogati i siromašni. Nevidljivi virus je potpuno ravnodušan za naše lične biografije i svako od nas kao potpuno anonimno postaje ne samo meta, nego i potencijalna opasnost za druge ljude. Ključni instrument neoliberalne politike – ljudska mobilnost – postaje opasnost po bezbednost i zdravlje ljudi. Uvek je bilo nekog mesta ili prostora na ovom svetu gde niko nije želeo da bude – zbog ratova, prirodnih nepogoda, ekoloških katastrofa i sl. Sada je čitav svet takvo mesto.

Korona kriza je dovoljno preteća, globalna i neizvesna da se opire svakom do sada poznatom eksplanatornom obrascu „rešavanja problema“, „suočavanja sa izazovima“, „prevazilaženja teškoća“, „upravljanja rizicima“ i sl. Sama reč „kriza“ (starogrčki *Κρίσις*) izvorno je označavala suočavanje sa situacijom koja nužno zahteva

ponovno preispitivanje, raščlanjavanje, donošenje novih odluka, novih procena, razmišljanje iz drugačijeg ugla i nužnost odgovarajućeg delovanja (Bodroški Spariosu, 2020). U staroj grčkoj mitologiji postojala su dva Boga koja su oličavala različite poglede na vreme. Kairos je podsećao ljude da uvek postoji trenutak da se deluje, kao jedinstveni momenat koji se ne sme propustiti jer drugog možda neće biti. On predstavlja trenutak sudbonosne odluke, trenutak kada nešto novo dolazi na svet. Kronos (ili ako nam je poznatije kao Hronos) oličava neumoljivo linearno vreme, koje neumitno teče i koje merimo kalendarima i časovnicima. U suočavanju sa ovom krizom, logika Kronosa je da čekamo da prođe pandemija kao što su prošle mnoge druge tragedije i teški događaji. Nasuprot tome, logika Kairosa u pandemiji vidi događaj koji će nas naterati da pronađemo novi početak. Pandemija je, kao neočekivana pojava, poljuljala temelje uspostavljenog poretka. Pri tome, ona je samo simptom onoga što je ranije bilo pogrešno u našim društvima. Pokrenula je tenzije koje su u nama već postojale. Sada smo primorani da preispitujemo sve, uključujući odnos prema svetu, osnovno značenje ljudskog bića i smisla života.

Nije ništa novo ako kažemo da svet treba učiniti boljim. Setimo se Marksove 11. teze o Fojerbahu, da nije dovoljno svet razumeti nego ga treba promeniti. Međutim, sada postajemo svesni zamke u koju upadamo kada previše jurimo da promenimo svet, a da ga uopšte nismo dobro razumeli. Svaka kriza služi za preusmeravanje pažnje. Ona menja postojeći način razmišljanja i ponašanja jer dovodi u pitanje prihvaćene aspekte svakodnevnog života. Način na koji uspevamo da se nosimo sa destruktivnim silama koje je oslobodila katastrofa kao što je COVID-19 na kraju zavisi od sposobnosti ljudske zajednice da tom iskustvu prida smisao. Postoje dva načina na koja možemo odgovoriti na novost situacije: pokušaj da „novo“ podredimo odgovorima kojima već raspolažemo ili se zaista suočavamo sa novošću događaja, stavljajući u prvi plan nove dimenzije, izazove i mogućnosti.

I kao što nije dovoljno samo da „merimo“ već i da „vagamo vreme“ u smislu traženja „pravog trenutka“ za nove početke, možda je za pedagogiju kao nauku i struku ovo pravi čas da preispita predmet koji proučava, metodologiju koju koristi i jezik kojim govori. Da li je krajnje vreme da ponovo počnemo da mislimo kao pedagozi, a ne kao implementatori obrazovne politike koja je suštinski ekonomska, a samo u nazivu obrazovna.

Najznačajnija novina koju danas doživljavamo verovatno je ozbiljna šteta koju su nepovratno pretrpele dominantne političke slike, tj. neoliberalna koncepcija društva. Iako je retko kada eksplicitno artikulisana, duboko je „normalizovana“ kao podrazumevana i zdravorazumska. Tri postavke ove koncepcije su posebno pedagoški sporne. Prva je ideja o dominaciji racionalnog individualnog interesa/koristi kao jedinstvene motivacije za sve oblike ljudskog ponašanja. Druga je teza o moći empirijskog znanja i na njemu zasnovane kontrole ljudskog delovanja. Treća postavka odnosi se na imperativ optimističkog pogleda na budućnost u smislu da čovek kao pojedinac „racionalnim izborima“, „pametnim odlukama“ „ulaganjem u sebe“ ili svoj

„ljudski kapital“ može svoju sudbinu držati u sopstvenim rukama, nezavisno od toga u kom i kakvom društvu živi.

Ako ljude ne može pokrenuti ništa više od ličnog interesa onda je ljudska zajednica u dubokoj krizi. S pedagoškog stanovišta to znači da učesnike obrazovnog procesa ne povezuje ništa što bi ih iznutra povezalo i učinilo pripadnicima nekog društva, kolektiva, grupe, generacije. Ako tretirate dete, učenika, nastavnika ili kolegu kao da „ne zaslužuje poverenje“ onda to nije pedagoški odnos. Tako oduzimamo dostojanstvo sebi i drugima. „Pokloniti poverenje“ je pedagoški način građenja međuljudskih odnosa i uvek je mnogo više od kognitivne procene u kontekstu interesne kalkulacije. Zbog ovog uvida se Makarenko smatra velikim pedagogom. U ovakvoj vrsti interakcije, mnogo je manje opterećenje one strane koja je pogrešno procenila koliko je neko pouzdan, nego onoga ko je u situaciji da „izda nečije poverenje“. Poverenje je pedagoški dragoceno, jer se teško stiče, a vrlo lako gubi. Svako od nas zna da se u obrazovnom sistemu ne može sve precizirati zakonima, propisima i pravilnicima koji uspostavljaju red i poredak. Mnogo je bolje da se oslonimo na dobru volju deteta, učenika i nastavnika, da će uraditi i više nego što „propis“ nalaže, da će ispoljiti inicijativu, kreativnost i raditi s ljubavlju.

Odnos bez poverenja uvek ide ruku uz ruku sa odnosom bez poštovanja. Kada se neko prema vama odnosi bez ikakvog poštovanja tretira vas kao nekakve neljudske predmete. Čuvari koncentracionog logora u Drugom svetskom ratu su se prema zatvorenicima odnosili kao da su neljudski predmeti koji ne zavređuju saosećanje. I u tom smislu veoma je poučna priča jednog preživelog logoraša. Naime, svake večeri, kada bi se vraćali sa prinudnog rada u logor unutar ograde od bodljikave žice, njegovu radnu grupu dočekivao je pas lotalica koji je nekako tu dospeo. Pas je lajao i skakao oko njih, srećan što ih vidi, kao što već psi to čine. Pseći pogled ispunjen ljubavlju svakodnevno ih je podsećao kako je to kad te drugo biće prihvata – kako izgleda najosnovnije priznanje koje jedno živo biće ukazuje drugom (Bejkvel, 2018: 164). Ovo se dogodilo pre samo osam decenija – što predstavlja jedan prosečan ljudski vek. Trenutna kriza, ljudske patnje koje je donela pandemija mora nas podstaći da razmišljamo na nov način o sebi, drugima i svetu. Sem ličnog interesa, još mnoge stvari treba uzeti u obzir prilikom razmišljanja o tome kako da oblikujemo svoj budući život, pojedinačno i kolektivno.

Druga postavka neoliberalne političke koncepcije koja je s pedagoškog stanovišta problematična, jeste isključivi fokus na empirijskoj evidenciji ili orijentaciji na merljive ishode. Istinitost saznanja i valjanost pedagoške prakse dokazuje se kao u prirodnim naukama. U osnovi ovakvog stanovišta je dvostruka argumentacija. Prva vrsta argumentacije zasniva se na pretpostavci da sve što postoji u svetu predstavlja objekt ljudskog saznanja u traganju za kauzalnim objašnjenjem, a kriterijum istinitosti je saglasnost nekog postupka sa vrednosno neutralnom stvarnošću. Druga vrsta argumentacije povezuje naučno znanje u formi rezultata empirijskih istraživanja sa preporukama za praksu. Sa ovakvog stanovišta posmatrano obrazovanje se definiše

kao tehnološki proces proizvodnje unapred određenih ishoda. Ne postoji principijelni normativni aspekt pedagoškog vrednovanja, već oslanjanje na efekte prakse koja evidentno „dobro radi“. To znači, da student koji prepisuje na ispitu ili roditelj koji fizički kažnjava dete ispoljava ponašanje koje je loše jer sprečava ostvarivanje određenih ishoda, a ne zato što je loše bez obzira na ishode. Varati, krasti, mučiti nekoga, predstavlja principijelno pedagoški neprihvatljivo ponašanje bez obzira na to da li iz toga proizlazi neka konkretna šteta ili ne. U celini gledano, nedostaje filozofski (etički) aspekt pedagoškog proučavanja obrazovanja koji se zasniva na pretpostavci o tome šta bi obrazovanje trebalo da bude, bez obzira na to šta se zapravo sada događa.

Osim toga, ako postoji rast ljudskog saznanja uopšte, teško da bi bilo moguće da danas predvidimo (i formulišemo kao ishod) ono što ćemo tek sutra da saznamo. Pandemija nas je podsetila više nego išta ranije koliko su kontingentni naši životi – izloženi na milost i nemilost događajima i promenama koji su izvan naše kontrole. Svako odstupanje od standarda, zadatog plana i rasporeda vidi se kao problem koji treba hitno i efikasno rešavati, a ne kao poziv na razmišljanje i temeljno preispitivanje svih polaznih pretpostavki.

Takav način reagovanja možda se najbolje može ilustrovati situacijom zatvaranja škola širom sveta u nekim periodima pandemije. Odmah se prešlo na onlajn učenje od kuće bez ikakvog javnog obraćanja deci i mladima u smislu pokazivanja brige i pružanja podrške da razumeju postojeću situaciju i da s poverenjem prihvate napore društva u njenom prevladavanju. Glavni problem obrazovanja u vreme pandemije nije tehnološki (kako da svoje uobičajene aktivnosti prebacimo onlajn), već upravo obrazovni. Da li mi kao pedagozi, nastavnici i predstavnici prosvetne vlasti imamo obavezu da podelimo sa decom i mladima bar neki okvir razumevanja, pridavanja značenja i smisla onome što se događa, da iniciramo zajedničke razgovore kako bismo smanjili zbunjenost i zastrašenost. Ne možemo čitave generacije ostaviti na čekanju da sve prođe bez saosećanja za njihove zebnje, nesnalaženja i odricanja. Ono što pandemija nosi sa sobom nije privatna stvar nekog pojedinca ili porodice. Reč je o zajedničkom iskustvu i zajedničkim odgovorima na probleme. Svima nam je postalo očigledno, na najjednostavnijem primeru nošenja maski na javnim mestima, da postoje mere koje moramo poštovati svi bez izuzetka, da bi one bile efikasne.

Tendencija da se u periodima najtežih egzistencijalnih kriza ponašamo kao da imamo pozitivna i sigurna rešenja, upravo pokazuje koliko smo sami sebe počeli da tretiramo kao resurse, uvek spremni da budemo korisni i upotrebljivi. Naši domovi više nisu naši lični prostori, već uz pomoć brze digitalne veze to su naše učionice, kancelarije, lekarske ordinacije, teretane, a u nekim slučajevima i mesto izdržavanja zatvorske kazne. Sve se može obavljati u kući i sve se može isporučiti na kućnu adresu. I ne možemo da ne postavimo pitanje da li smo u uslovima pandemije, umesto realne nade ovde i sada, upali u zamku „okrutnog optimizma“ onoga što u svojoj knjizi pod istoimenim nazivom Lauren Berlant (Berlant, 2011) uočava kao verovanje da će nam sreću doneti ono što je zapravo sprečava. Život u potrošačkom individualizovanom društvu podstiče snažna vezivanja za materijalno bogatstvo, novac, komfor, „sliku

dobrog života“, politički projekat, stalno zaposlenje, određenu vrstu ljubavi, ili nešto mnogo konkretnije kao što je nova navika koja obećava dobrobit (npr. stil odevanja, režim ishrane ili rekreacije). Ove vrste odnosa nisu inherentno okrutne. One to postaju kada predmet naše želje ili preterana koncentracija na fiksiranu privrženost, postaju aktivne prepreke za ostvarivanje cilja koji smo izvorno zacrtali. Drugim rečima, odnos okrutnog optimizma nastaje kada nešto što želimo postane tako ambiciozno i prinudno da se transformiše u prepreku našeg istinskog životnog blagostanja i napretka (Ibid.). Živimo u otuđenom savremenom svetu, u kome se odbacuje nauka radi same nauke, umetnost radi umetnosti, obrazovanje radi samog obrazovanja, pa čak i roditeljstvo radi samog roditeljstva. Svaka ljudska aktivnost treba da bude kompetentna i efikasna, opravdana i obrazložena strateškim ciljevima i akcionim planovima. Ne treba gubiti vreme u životu na nešto što „donosioci odluka“ nisu predvideli, promovisali i definisali ishodom. Pandemija je lekcija koja poziva na nova i drugačija razmišljanja.

Obrazovanje kao briga za svet: odgovor postkritičke pedagogije

Samo godinu dana pre izbijanja pandemije COVID-19 objavljen je tzv. Manifest postkritičke pedagogije (Hodgson et al., 2018a) koji su zajedno potpisali profesorka filozofije obrazovanja Naomi Hodgson (*Liverpool Hope University*, UK), profesor filozofije obrazovanja Joris Vlieghe (*KU Leuven*, Belgija) i profesor filozofije i teorije obrazovanja Pjotr Zamojski (*University of Gdansk*, Poljska). Posle decenija pedagoške tišine, tema obrazovanja u pedagoškom smislu oživela je u naučnoj komunikaciji brojnim radovima u časopisima, na tematskim konferencijama i objavljivanjem monografija. Polazeći od osnovnih postavki ove pedagoške koncepcije u začetku, možemo izraziti nadu da su širom otvorena vrata za velika pedagoška preispitivanja i to u više pravaca. Prvo, reafirmiše se teza o obrazovanju kao pogledu na svet, a ne samo kao vrednosno neutralnom razvoju kompetencija. Drugo, odbacuje se instrumentalizacija obrazovanja i insistira se na njegovoj autentičnoj, inherentnoj vrednosti. Treće, fokus se pomera od orijentacije „učenik u centru“ na orijentaciju „obrazovni sadržaj u centru“.

Postkritička pedagogija odbacuje ekonomski imperijalizam i zahteva povratak filozofiji kao svom potpornom stubu. U tom smislu, posebno se oslanja na filozofiju Martina Hajdegera i njegov koncept „bivstvovanja u svetu“ kao izvornog jedinstva čoveka i sveta (Hajdeger, 2007; Vlieghe & Zamojski, 2019a). Od samog rođenja čovek postoji „u svetu“ i taj odnos „sa svetom“ jeste ono što ga određuje kao čoveka. Ljudska bića nisu jedini stanovnici ove planete. Ona su samo deo priče gde se različita živa bića bore za opstanak na jednoj te istoj Zemlji. Iz te pozicije, a ne iz antropocentričnog ključa, moramo usmeriti pažnju na jedinstveni svet u kome živimo. Ljudi kao pojedinci i kao generacije tu su samo privremeno i ne bi trebalo da se ponašaju na način koji bi ugrozio život budućih generacija (Vlieghe & Zamojski, 2020). I u vreme ove velike krize prvo pitanje na koje moramo tražiti odgovor jeste kako zamišljamo zajednički

život u ovom svetu i sa ovim svetom, uključujući ljude i sve druge stanovnike ove planete sada i ubuduće.

U skladu sa ovim filozofskim stanovištem, ljudsko bivstvovanje se ne može racionalno objasniti, već razumeti – zbog čega je važan hermeneutički momenat. Ne možemo razumeti sebe ako ne razumemo svet i sva druga bića u njemu. Za te svrhe nisu nam ni od kakve pomoći kategorizacije, klasifikacije i rang liste. Za obilje mogućnosti, potencijala i značenja sadržanih u svakom pojedincu kao ljudskom biću, bilo koja kategorija je preuska. Takvu vrstu razumevanja ili otkrivanja suštine ljudske egzistencije nije lako postići. Zbog stalnog preispitivanja smisla nastaje stanje strepnje i uznemirenosti čoveka koje Hajdeger naziva brigom. Čovekova najveća briga je razumevanje smisla života (Vlieghe & Zamojski, 2019b).

Za postkritičku pedagogiju „svet“ predstavlja polje mogućnosti za samoostvarenje i čini ga ne samo ono što je postojeće već i ono što je moguće, a još nepostojeće (Lee, 2019; Snir, 2021). Ne povlači se čvrsta granica između onoga što „jeste“ i onoga što „još nije a može biti“. Sadašnje „jeste“ može se razumeti i kao „ne mora tako da bude“. Čovek je jedino biće svesno svoje sopstvene prolaznosti, i to ga obavezuje da misli o tome kakav će svet ostaviti svojoj deci, generacijama koje tek dolaze. Misleći samo na sebe ovde i sada čovek počinje da pustoši Zemlju na kojoj živi.

Vreme pandemije nas je u nekim trenucima sasvim izbacilo iz matrice racionalističke predvidljivosti ishoda i rizika, koja ne poznaje ni čuđenje, ni neizvesnost. Stanje duboke egzistencijalne nesigurnosti nateralo nas je da uvidimo koliko ne razumemo svet u kojem živimo, koliko nam logika *evidence based* ne pomaže da prihvatimo jedni druge i sami sebe, jer samo „postojimo“, kao i bilo koje stvari na ovom svetu, a ne egzistiramo kao autentični ljudi koji se pitaju da li su propustili vrednije i smislenije mogućnosti zajedničkog bivstvovanja.

Druga postavka koja čini osnovu postkritičke pedagogije jeste odbacivanje instrumentalizacije obrazovanja i insistiranje na njegovoj inherentnoj vrednosti (Snir, 2021). Ono je po sebi vredno kao oblik međugeneracijske komunikacije koja podrazumeva određeni stepen principijelne saglasnosti odraslih u pogledu preuzimanja odgovornosti za postojeći svet u koji uvodimo nove generacije. S pedagoškog stanovišta odgajanje dece nije samo stvar odrastanja već *odrastanja u ovom svetu* (Pols & Berding, 2018), koji uvek podrazumeva zajednički život dece i odraslih.

Postkritička pedagogija se ne slaže sa pretpostavkom da je obrazovanje prosto političko sredstvo, da ono suštinski služi nekim spoljašnjim ciljevima kao što su ekonomija, zapošljivost, demokratija, jednakost i sl. (Hodgson et al., 2018a). Ona odbija svaku formu funkcionalističkog pogleda na obrazovanje. Obrazovanje poseduje sopstvenu vrednost koju moramo da čuvamo i negujemo. U suprotnom, ona može ostati zaboravljena i izgubljena ne samo za nas već i za nove generacije. Predstavnici postkritičke pedagogije pozivaju nas da branimo upravo one dimenzije našeg iskustva

koje doživljavamo kao obrazovne, iz ljubavi prema životu i dobrim stranama sveta koje želimo da sačuvamo za budućnost (Hodgson, et al., 2018b; Zamojski, 2019).

Obrazovanje čuva kontinuitet ljudskog postojanja i čini zajednički život mogućim i smislenim. Ono je dar (a ne usluga) postojeće generacije novim generacijama koje dolaze. Po sebi je dobro i ne zahteva nikakva dodatna obrazloženja (Marin, 2020). U osnovi je proces građenja razumevanja, otvaranja javnog prostora mišljenja, govora, vrednovanja koje omogućava da se generacije odraslih i nove generacije dece i mladih susretnu, razgovaraju jedna s drugom i deluju zajedno (Zamojski, 2019). Čineći to oni uspostavljaju novi odnos prema svetu. To je pitanje principijelne normativnosti. Principi postkritičke pedagogije nisu teorijski uvidi ili istina koja potvrđuje ispravan način delovanja, već uporište koje nas orijentiše i pomaže da u različitim situacijama reagujemo i mislimo iz imanentno pedagoške perspektive, iz ugla samog obrazovanja (Hodgson et. al, 2018a). Za razliku od proceduralne normativnosti koja kritički sudi o situaciji na osnovu empirijski proverenog znanja, principijelnoj normativnosti nije potrebna ta vrsta empirijske potvrde. Principijelnu normativnost niti je moguće niti je poželjno kontrolisati, posebno tzv. orijentacijom na ishode, koja blokira svaku nadu da se u „našem svetu“ zaista može pojaviti nešto suštinski novo i kao takvo za nas sada nepoznato. U toj nepredvidivosti leži sva „magija“ obrazovanja zasnovana na dubokoj udubljenosti u razmišljanje, slobodnoj razmeni ideja, oduševljenju novim uvidima, iznenadnom rađanju novih pitanja i neočekivanih argumenata.

Obrazovanje je priča o kontinuitetu života, predstavlja most između različitih generacija (Schinkel, 2020). I u tom smislu, obrazovni sadržaji (kao najvredniji materijalni i duhovni aspekti sveta) nalaze se u centru obrazovanja, a ne učenik ili nastavnik (Gibbs & O'Brien, 2021; Vlieghe & Zamojski, 2019b). Menjaju se generacije učenika i nastavnika, ali Pitagorina teorema i Platonova filozofija se izučavaju danas kao i pre hiljadu godina. Očigledno da su ljudi različitih istorijskih epoha, kultura i prostora, smatrali da ove tekovine vredi sačuvati i kao vredne preneti dalje. Predmet proučavanja izdvaja učenika/studenta, kao i obrnuto. Postoji mnogo vrednih stvari na ovom svetu koje privlače naše misli, zaokupljaju pažnju i inspirišu nas da uložimo veliki trud u njihovo razumevanje. Tako je zahvaljujući obrazovanju koje objedinjuje dve ravnopravne sile, ljudima omogućeno da kroz generacijski dijalog menjaju svet, a svetu je omogućeno da svojim vrednostima menja sve nas – na krajnje nepredvidive načine.

Obrazovanje zbog toga uvek dolazi s ljubavlju za vredne stvari koje postoje na ovom svetu i nadom da će se one sačuvati i zaštititi (Arent, 2016). Najsnažniji oblik ove brige danas ogleda se u ponovnom postavljanju pitanja šta podrazumevamo pod obrazovanjem, otvaranju javnog dijaloga o suštinskoj ulozi obrazovanja u savremenom svetu. To će nam pomoći da ponovo povratimo našu vezu sa izvornim značenjima pedagoških pojmova, da ih branimo iz razloga što su po sebi vredni brige, a ne zbog mogućih političkih i ekonomskih efekata.

Nada da će se vrednost obrazovanja sačuvati sa stanovišta postkritičke pedagogije bazira se na pretpostavci o istinskoj međugeneracijskoj jednakosti (Snir, 2021). Pedagozi se ne stavljaju u poziciju da „podižu veo neznanja“ sa lica novih generacija, delujući spolja kao superiorni poznavaoци sveta, „kritičari koji znaju kako stvari stvarno stoje“, „osvešćeni koji razotkrivaju skrivenu istinu“, „kompetentni eksperti koji imaju rešenje za svaki problem“. Njihov zadatak je drugačiji, da uvede nove generacije u zajednički svet s ljubavlju pokazujući šta oni smatraju vrednim, što misle da zaslužuje da traje duže od individualnog ljudskog života, što zaslužuje da se prenese dalje i potencijalno oživi u budućnosti na način i pod uslovima koje mi danas ne možemo predvideti. Bilo bi suviše pretenciozno da pripremamo decu i mlade za budući svet kako ga mi sada zamišljamo. „Novo“ je u rukama mlađih generacija koje dolaze, i u tome leži naša jedina nada da svet može biti bolji (Arent, 2016). Obrazovanje u tom smislu nije prevashodno stvar stručne obuke već brige i posvećenosti. Biti pedagog znači preuzeti odgovornost ne samo za razvojne potrebe deteta već i za vrednosti ovog sveta u koji pozivamo nove generacije. Ne možemo uvoditi decu u svet koji ne poznajemo, čiji smisao ne razumemo, čije vrednosti ne poštujemo ili kojeg se plašimo. Da bismo sačuvali „stvari“ koje cenimo i volimo, koje naš život čine smislenim i ispunjenim, moramo ih podeliti sa onima koji tek dolaze, koje smo pozvali u ovaj svet s ljubavlju i nadom da će se zainteresovati, razmisliti, možda ih zavoleti, na svoj način razumeti i tako ponovo oživeti (Marin, 2020; Vlieghe & Zamojski, 2019a; Vlieghe & Zamojski, 2019b).

U osnovi postkritičke pedagogije je posebna vrsta „socijalne ljubavi“, s jedne strane prema svetu u kojem živimo, a s druge strane prema novoj generaciji kojoj želimo da prosledimo ono što mi mislimo da je dobro i dragoceno u životu (Gibbs & O'Brien, 2021). Zbog toga se postkritičko shvatanje obrazovanja pre može shvatiti kao suštinski dar, a ne usluga, izraz čiste ljubavi i brige, a ne bilo kakvog spoljašnjeg interesa (Hodgson, Vlieghe & Zamojski, 2018a; Snir, 2021).

Zaključak

Kriza izazvana pandemijom pogodila je ceo svet, sve generacije i svaki aspekt našeg života. Ona traži odgovore koji su mnogo više od medicinskog tretmana i preporuka. Ovo je vreme zajedničke nevolje kojoj moramo pridati neko značenje, staviti u okvir koji će otvoriti teška pitanja egzistencijalne sigurnosti i kolektivne međugeneracijske odgovornosti. Postkritička pedagogija kao najmlađi pedagoški pravac i škola mišljenja apeluje na povratak obrazovanju kao životnoj vrednosti, koja uključuje iskrenu zainteresovanost, a ne samo goli interes za svet u kojem živimo. Obrazovanje je deo kolektivne priče u kojoj svi imamo potrebu i „da kažemo“ i „da saslušamo“ – istovremeno smo i autori i čitaoci. Pojedinačni ljudski život, kao i život svake generacije, uvek je ograničen i privremen, ali je kolektivno vrednovanje i stalno preispitivanje svega što je bilo i što će biti na ovom svetu, jedina nada na koju se možemo osloniti. Naša generacija pedagoga ima odgovornost da iz svog ugla, svojim jezikom ponovo postavi važna pitanja o suštini i vrednosti obrazovanja iz čiste želje da

saznamo nešto važno, a to je – šta se dešava sa nama, s društvom i svetom u kojem živimo. Postrkrićka pedagogija ne beži od ovako teških pitanja, niti od brige da sačuva osećaj za lepotu života, uprkos svemu. Ako nas ova kriza podstakne da ponovo razmišljamo kao pedagozi, da razumemo inherentnu vrednost obrazovanja, onda ima nade da ćemo opravdati svoju odgovornost pred novim generacijama koje dolaze.

Literatura

- Arent, H. (2016). Kriza u obrazovanju. *Reč*, 86(32), 177–193.
- Becchio, G., & Leghissa, G. (2017). *The origins of neoliberalism: Insights from economics and philosophy*. New York: Routledge.
- Becker, G. (1976). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago and London: The University of Chicago press.
- Bejkvel, S. (2018). *U egzistencijalističkom kafeu*. Beograd: Službeni glasnik.
- Berlant, L. (2011). *Cruel optimism*. Durham & London: Duke University Press.
- Bodroški Spariosu, B. i Senić Ružić, M. (2019). Globalne reformske inicijative: od osnovnog do visokoškolskog obrazovanja. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, 70(172/4), 491-505.
- Bodroški Spariosu B. (2020) Korona-kriza: vreme za pedagoška preispitivanja. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize: gde smo i kuda dalje* (str. 23-37), Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Burbules, C. N. (2013). Learning is not education. In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational Research: The Attraction of Psychology* (pp. 159-166). Dordrecht: Springer
- Furedi, F. (2008). *Paranoid parenting: Why ignoring the experts may be best for your child*. Chicago: Chicago Review Press.
- Gibbs, A., & O'Brien, E. (2021). Out of Love for Any Thing? A Response to Vlieghe and Zamojski on Some Pedagogical Problems with an Object-Oriented Educational Love. *Journal of Philosophy of Education*, 55(1), 215-225.
- Hajdeger, M. (2007). *Ontologija: Hermeneutika faktičnosti*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2018a). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Santa Barbara: Punctum books.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2018b). Education and the Love for the World: articulating a post-critical educational philosophy. *Foro de Educación*, 16(24), 7-20.
- Hodgson, N., & Ramaekers, S. (2019). *Philosophical presentations of raising children: The grammar of upbringing*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lee, S. (2019). Thinking in Nearness: Seven Steps on the Way to a Heideggerian Approach to Education. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 229-247.
- Macvarish, J. (2016). *Neuroparenting: The expert invasion of family life*. New York: Palgrave Macmillan.

- Marin, L. (2020). University Lecturing as a Technique of Collective Imagination: On Seeing Things as If They Had Taken a Bodily Form. In N. Hodgson, J. Vlieghe & P. Zamojski (Eds.), *Post-critical Perspectives on Higher Education Reclaiming the Educational in the University* (pp. 73-82). Dordrecht: Springer.
- Peck, J., Brenner, N., & Theodore, N. (2018). Actually Existing Neoliberalism. In D. Cahill, M. Coope, M. Konings & D. Primrose (Eds.), *The Sage Handbook of Neoliberalism* (pp. 3-15). Los Angeles: Sage Publications.
- Pejović Milovančević, M. i Tošković, O. (ur.) (2020). *Istraživanje primene vaspitne discipline nad decom u porodici u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju, Univerzitet u Beogradu.
- Pols, P., & Berding, J. (2018). "This is our world." Hannah Arendt on education. In P. Smeyers (Ed.), *International handbook of philosophy of education* (pp. 39-48). Cham: Springer.
- Schinkel, A. (2020). Education as Mediation Between Child and World: The Role of Wonder. *Studies in Philosophy and Education*, 39(5), 479–492.
- Snir, I. (2021). Walter Benjamin in the Age of Post-critical Pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, 40(2), 201–217
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019a). Out of Love for Some-Thing: An Ontological Exploration of the Roots of Teaching with Arendt, Badiou and Scheler. *Journal of Philosophy of Education*, 53(3), 518-530.
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019b). *Towards an ontology of teaching. Thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world*. Springer.
- Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2020). Earth-bound study as a post-critical response to corona-crisis. *On_Education-Journal for Research and Debate*, 3(9), 1-7.
- Zamojski P. (2019). Teaching, Otherness, and the Equalising Thing. *Studies in Philosophy and Education*, 38(5), 563–568.



Anđela Prijović, studentkinja pedagogije
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

MOGUĆNOSTI ZA PROMENU OBRAZOVNE PRAKSE

PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE U VREME KRIZE COVID-19: OD SLABOSTI KA TRANSFORMATIVNOM POTENCIJALU

Nevena N. Mitranić¹

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Živka T. Krnjaja²

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

U radu se polazi od razumevanja krize kao odstupanja od uobičajenih i ustaljenih obrazaca kako društvenih odnosa i delovanja tako i ličnog postupanja i uverenja. Pitanje pedagoškog i transformativnog potencijala, postavljeno sa stanovišta pedagogije krize, je pitanje kako možemo kao učesnici zajednice pogođene krizom i kao stručnjaci za obrazovanje kritički sagledati sve što smo u obrazovanju radili kao osnov za emancipatorno delovanje i promenu prakse. U nastojanju da odgovorimo na to pitanje, u ovom radu smo analizirali dva ključna nalaza naših istraživanja u predškolskom vaspitanju i obrazovanju u vreme krize COVID-19: shvatanje deteta i shvatanje obrazovanja. Prevažilaženje identifikovanih slabosti vidimo u aktivnom profesionalnom učešću pedagoga u promeni vaspitno-obrazovne prakse: razvijanju kulture dečjeg vrtića ka zajednici učenja i razvijanju pristupa učenju zasnovanom na istraživačkom i stvaralačkom potencijalu.

Ključne reči: predškolsko vaspitanje i obrazovanje, pedagogija krize, pedagog kao nosilac promene.

Uvod

Dve godine nakon prvih vesti o virusu COVID-19, čini se suvišnim ukazati da se svet našao u krizi i prepričavati izazove sa kojima se obrazovanje suočava. U pedagoškoj literaturi objavljen je veliki broj istraživanja koja ukazuju na posledice ovog perioda krize po decu, mlade, porodice i prosvetne radnike, veliki broj preporuka, kao i poziva na optimizam i prihvatanje krizne situacije kao prilike za sagledavanje i transformisanje „sivih zona“ u obrazovanju. Konstruktivan pristup krizi, ma koliko poželjan, zahteva smirenost i metaperspektivu tešku za postići svima koji osećaju krizu na svojoj koži – u situaciji pandemije, za sve nas. Ipak, odgovorni smo da potražimo meru između kritičke svesti o problemima sa kojima nas je kriza suočila i nade da iz

¹ nevena.mitranic@f.bg.ac.rs

² zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

krize možemo izaći nešto mudriji, snažniji i spremniji da afirmišemo život u susretu sa nedaćama – kao pojedinci i stručnjaci koji učestvuju u obrazovnom sistemu.

Pedagogija krize

Krenuvši od sagledavanja krize kao prilike za učenje, važno je ukazati da ni jedno iskustvo – pa ni iskustvo stečeno u krizi – nije obrazovno po sebi. Kako von Hentig (von Hentig, 1997) navodi, mada nas različita iskustva podstiču da steknemo nove veštine, informacije i načine funkcionisanja, život „obrazuje“ samo onda kada oblikuje suštinu čoveka – odnosno, tek u meri u kojoj čovek iskoristi otvorene prilike da kultiviše suštinu svog bića. Učenje i pedagoški rad su izazov zajedničkog samoodređenja u svetu, a koje podrazumeva emancipatorne akcije (Eschenbacher & Fleming, 2021). U tom smislu, bilo bi neopravdano i paušalno svesti pedagoški potencijal krize na jačanje kompetencija za upotrebu digitalnih tehnologija u različitim aspektima učenja i rada i na brojne sadržaje koji su nam u „globalnom zatvaranju“ putem interneta učinjeni dostupnim. Pitanje pedagoškog potencijala krize je pitanje kako možemo „biti dostojni onog što nam se događa“ (Deleuze, 1969, prema Ansell-Pearson, 2017) i iskoristiti prilike za preispitivanje, samoodređivanje i emancipatorno delovanje koje nam aktuelna situacija otvara.

Kod više različitih autora kriza se određuje: kao gubitak puta i pravca (Eschenbacher & Fleming, 2021), neočekivanost koja se mora „nositi“ (Resende, 2018), situacija koja uzdrma naša uverenja o svetu i mogućnostima uspostavljanja kontrole nad njim (Nabers, 2015: 44, prema: Resende, 2018), te prekid kontinuiteta svakodnevice (Amini, 1999). Tako shvaćena, kriza je „pukotina“ – prekid u ustaljenim obrascima usled životnih kretanja, a koji otvara svet za nepredvidivost, različitost, te i mogućnost transformacije (Boldt & Leander, 2017). Takva iskustva su pedagoška jer pozivaju na istupanje iz ustaljenog toka misli i praksi, time i na istinsko mišljenje. „Misliti ne znači ni znati ni ne znati, već tragati – a čovek traga tek kada susretne znak koji misao uvuče u potragu“ (Zourabichvili, 2012: 85).

U tom smislu može se potpunije razumeti i kada Amini govori o pedagogiji krize kao nuždi razvoja – nuždi da se zapitamo ne „zašto ja?“, već „šta ja mogu učiniti?“, transformišući i sebe i životne okolnosti u nastojanju da osvestimo situaciju u kojoj smo se zatekli i pridamo joj smisao (Amini, 1999). Svest i smisao prepoznaju se kao okosnice ljudskog življenja (Ibid.) – kao preduslovi akcija, orijentiri našeg delovanja i okviri u kojima gradimo odnose sa drugima. Kriza nosi pedagoški potencijal da nas istinski „uvuče u potragu“ za svešću i smislom, te da istinski „mislimo život“ krećući se sa njime i otkrivamo neke drugačije, možda brižnije i odgovornije, načine da živimo zajedno.

Naša istraživanja o predškolskom vaspitanju i obrazovanju u vreme krize COVID-19

Oslanjajući se na navedena teorijska shvatanja sagledaćemo rezultate naših istraživanja o predškolskom vaspitanju i obrazovanju sprovedenih u sklopu projekta „Čovek i društvena kriza“³, a kojima smo nastojali da preispitamo praksu vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta u najtežem kriznom periodu – periodu kućne izolacije (mart-april 2020). Istraživali smo odnos prema deci predškolskog uzrasta iskazan kroz e-publikacije koje su za decu kreirali ili preporučivali vaspitači i stručni saradnici predškolskih ustanova (Krnjaja, 2021), i dečju perspektivu o vrtiću „na daljinu“ (Mitranić, 2021).

Istraživanje odnosa prema deci predškolskog uzrasta u e-publikacijama (Krnjaja, 2021) sprovedo je 23 studenta treće godine osnovnih studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu zajedno sa predmetnim nastavnikom u okviru rada na predmetu Predškolska pedagogija. Prikupljene su i tematskom analizom analizirane različite e-publikacije namenjene deci, a koje se bave korona virusom. Iz izdvojenih tema generisani su obrasci značenja u odnosu na shvatanje deteta kao učesnika u zajednici suočenoj sa krizom i shvatanje vrednosti kojima težimo u predškolskom vaspitanju i obrazovanju.

Istraživanje dečje perspektive o vrtiću „na daljinu“ (Mitranić, 2021) sprovedo je 13 studenata treće godine osnovnih studija pedagogije a kroz konsultovanje sa 6 dečaka i 7 devojčica uzrasta od 5 do 7 godina iz različitih vrtića i gradova u Srbiji. Istraživačka pitanja bila su usmerena na aspekte vrtićkog iskustva koje sama deca prepoznaju kao najznačajnije (Pavlović Breneselović, 2015: 152-153): na aktivnosti kojima su se deca „za vrtić“ bavila, na odnose sa vršnjacima i vaspitačem, te na preporuke šta bi deca volela da rade sa vaspitačem i drugarima ukoliko bi se situacija kućne izolacije ponovila. Konsultovanje sa svakim detetom realizovano je kroz razgovor na osnovu produkta nastalog „za vrtić“ u periodu kućne izolacije, a koji je samo dete izdvojilo kao njemu važan.

Za potrebe ovog rada i spram njegovih ograničenja, nastojaćemo da dotaknemo ključne nalaze ova dva istraživanja, da sagledamo tačke u kojima se međusobno podržavaju i gde jedno od drugog odstupaju, te šta nam otvaraju kao mogućnosti u promišljanju svesti i smisla vaspitno-obrazovnog rada u vreme krize kao transformativnog potencijala.

Nalazi istraživanja: slika o detetu i vaspitanju

Iz analize e-publikacija (Krnjaja, 2021) očitava se ograničeno poimanje kako virusa, tako i globalne situacije koju je njegovo javljanje proizvelo. Korona virus se personifikuje, sagledava mimo konteksta i prenosilaca, ili pak poistovećuje sa drugim bolestima, dok se akteri vaspitno-obrazovne prakse – prevashodno deca – u odnosu

³ Projekat je pokrenuo i realizovao Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

na korona virus postavljaju u nerealne uloge (npr. kao super-heroji koji mogu sve da nas spasu time što će oprati korona virus nacrtan olovkom na ruci) i pred besmislene zadatke (npr. napraviti model virusa, otpevati pesmicu o virusu, predstaviti virus kroz brojevni niz). U ovakvom pristupu prepoznaje se redukcionizam, kao pojednostavljajući, mehanički, izolovan način mišljenja (Morin, 2001). Redukcionistički pristup prepoznaje se i u zadacima (dominantno crtanje) koje su deca dobijala od vaspitača u periodu kućne izolacije. Većina dece sa kojom smo se konsultovali o aktivnostima koje su radili „za vrtić“ govori maglovito, slabo se prisećajući sadržaja zadatka – onog šta su radili, a kamoli svrhe – zašto su to radili (Mitranić, 2021). Čak i u aktivnostima koje su se doticale situacije pandemije deca nisu prepoznala povezanost sa životnim iskustvom, sa vlastitim okruženjem i doživljajem sveta. Spoznaja podrazumeva nalaženje svrhe i građenje odnosa, nadilazeći površna razjašnjenja i pojednostavljene interpretacije stvarnosti. Vaspitanje zasnovano na redukcionističkom pristupu vodi pojednostavljenom mišljenju umesto razumevanju kompleksnosti, učenje fokusira na uske fragmente i osporava mogućnost da istinski razvijamo svest o svetu u kom živimo.

Analiza e-publikacija (Krnjaja, 2021) dalje ukazuje na doživljaj deteta kao konzumenta stvarnosti – pasivnog primaoca gotovih znanja koji nema sopstvene agensnosti ili kritičke i kreativne moći (Forrest, 2019). Autori e-publikacija dominantno se obraćaju detetu kao objektu didaktičke ili terapijske obrade, za kog je stvarnost izvan svakodnevnog iskustva, te je ograničen na angažovanje „po zadatku“, bez istinskog učešća. Jednoličnost i fragmentiranost zadataka eliminišu dileme, pitanja i mogućnosti problematizacija, čime izražavaju stav o detetu kao nedovoljno kompetentnom da se sa njim podele zabrinutosti, strah i upitanost odraslih i tretiraju ga kao konzumenta koji nije u poziciji da bira, odlučuje i doprinese bilo čemu. Iz konsultovanja sa decom (Mitranić, 2021), odnos prema deci kao „konzumentima“ jasno je prepoznat u nalazima prema kojima većina konsultovane dece ukazuje da nisu imali mogućnost da odlučuju o onome što će za vrtić raditi, dok je manje od trećine njih po urađenom zadatku dobilo neku vrstu povratne informacije, ili ma kakvog saznanja da su vaspitačica i vršnjaci njihov produkt videli (Mitranić, 2021). Isti nalaz potvrđuju i podaci da su deca u manjem broju od polovine istakli da su imali uvid u to čime su se njihovi vršnjaci bavili, dok je samo dvoje dece istaklo iskustvo deljenja putem viber grupe kao iskustvo zajedničkog rada. Možemo se zapitati da li je nedostatak smisla koji deca pokazuju u odnosu na iskustvo vrtića „na daljinu“ uslovljen upravo nedostatkom vlastitog doprinosa, te nedostatkom dijaloga o tome šta smo radili, šta možemo da radimo i zašto.

Zašto smo tu gde jesmo: šta nam onlajn otkriva o realnosti

Slika o detetu i o onome što ističemo kao važno u predškolskom vaspitanju i obrazovanju samo je replika realnog odnosa prema detetu i vaspitanju, kao i odraz šire društvene situacije u kojoj se nalazimo.

Stigler (Stiegler) ukazuje na opštu apatiju savremenog društva prouzrokovanu potrošačkom kulturom i preopterećenošću informacijama koji dovode decu, mlade i odrasle jednako u poziciju gubljenja vlastite kompetentnosti – vlastitih znanja, umjenja i vrednosti – time i do gubitka želje da se išta preduzme i gubitka spremnosti za preuzimanje odgovornosti (Stiegler, 2008, prema: Lindberg, 2019). Obrazovna praksa postaje „industrija“, tragajući za gotovim, nužno redukcionističkim rešenjima i proglašavajući obrazovna sredstva (sadržaje i metode) za svrhu po sebi (von Hentig, 1997). Period krize u kom smo se zatekli odražava ove probleme u potrebi da se obrazovni rad „po svaku cenu“ nastavi, bez obzira na njegov kvalitet i smisao, kao i u nespornosti odraslih da preuzmu odgovornost da zajedno sa decom stupe u neizvesno i u nemogućnosti dece da vaspitno-obrazovni rad oplemene svojim doživljajima i inicijativom.

Alternative i transformativni potencijal

Proces razvijanja svesti i smisla utemeljen je u procesu međusobnog razumevanja – saosećanja, prihvatanja, pripadanja, zainteresovanosti za drugoga. Kao profesionalce, to nas upućuje na zainteresovanost za detetovo autentično iskustvo, igru, razmišljanja i odnose sa značajnim drugima kao okosnicu vaspitno-obrazovnog rada u vreme krize – i van njega. Kao pedagoge, to nas upućuje na razvijanje kulture vrtića kao zajednice učenja i negovanje pristupa učenju zasnovanog na istraživačkom i stvaralačkom potencijalu.

Promena kulture dečjeg vrtića ka razvijanju zajedništva i saradnje. Olson ukazuje na smisao kao izranjajući iz odnosa u konkretnim situacijama i koji je uvek više od toga šta o situacijama možemo reći, kako ih tumačiti i razumevati (Olsson, 2009). Smisao nije svodljiv na svesnu odluku i pitanja volje – mi ne odlučujemo da li nešto ima smisla ili ne, mi *osećamo* da naši postupci nešto znače (Mazzarella, 2017). Osećaj smisla legitimise se tek vezama koje naši izrazi i postupci grade sa drugima, odnosno tek u procesu razmene. Razmatrajući mogućnosti rada u slučaju ponovne izolacije, deca jasno ukazuju na potrebu za odnosima više nego za naročitim aktivnostima i sadržajima i daju primenljive sugestije kako bi se zajednica mogla očuvati (žmurke na otvorenom prostoru, virtualne platforme koje omogućavaju učesnicima razgovora da se vide i čuju...). Digitalne tehnologije lako nas mogu „uvući“ u uniformisanje i isprogramiranost rada, ali je neophodno imati na umu da su deca „subjekti svog života“ (von Hentig, 1997), te koristiti digitalno za ispoljavanje autentičnosti, a ne njeno suzbijanje (Lindberg, 2019).

Razvijanje pristupa učenju zasnovanom na istraživačkom i stvaralačkom potencijalu. Budućnost obrazovanja utemeljuje se u praksama koje mogu osnažiti sve svoje učesnike da se suoče sa neizvesnošću i konstruktivno rade sa izazovima. Učenje zasnovano na stvaralačkom potencijalu podstiče autentičnost, istinsko promišljanje, inicijativu i refleksiju, kao i saradnju, usaglašavanje, doprinos, pripadanje i prihvatanje. Kroz proces konsultovanja, deca iznova ukazuju na neophodnost izlaska iz ustaljenih obrazaca i „brzih rešenja“ pri osmišljavanju načina rada, te na važnost

stvaranja, maštanja, istraživanja, poigravanja, protkanog kroz iskustvo zajedničkog učešća.

Koristeći „pukotine“ aktuelne krize da otvorimo obrazovnu praksu za zajedničko stvaranje i istraživanje, možda ćemo uspeti „pukotinu“ da proširimo izvan preispitivanja obrazovne prakse po sebi, a ka promišljanju i transformaciji širih društvenih problema u koje je obrazovna praksa uronjena, povlačeći značajan potez u domenu profesionalnog javnog delovanja, promovisući drugačije shvatanje deteta, funkcije obrazovanja, ali i gradeći drugačiju ulogu nas samih kao profesionalaca.

Literatura

- Ansell-Pearson, K. (2017). Deleuze and New Materialism: Naturalism, Norms, and Ethics. In S. Ellenzweig, & J. H. Zammito (Eds.), *The New Politics of Materialism: History, Philosophy, Science* (pp. 88-109). London, New York: Routledge.
- Amini, B. (1999). Crisis, Meaning and Consciousness. *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association*. Boston: APA Publishing.
- Boldt, G., & Leander, K. (2017). Becoming through ‘the break’: A post-human account of a child’s play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3), 409–425.
- Eschenbacher, S., & Fleming, T. (2021). Toward a critical pedagogy of crisis. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12(3), 295-309.
- Forrest, K. (2019). The problem of now: Bernard Stiegler and the student as consumer. *Educational Philosophy and Theory*, 52(4), 337-347.
- Krnjaja, Ž. (2021). Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u vreme „korona krize“: fizička izolacija i „efekat tunela“. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize: Gde smo i kuda dalje* (str. 67-82). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Lindberg, S. (2019). Politics of digital learning—Thinking education with Bernard Stiegler. *Educational Philosophy and Theory*, 52(4), 384-396.
- Mazzarella, W. (2017). *The Mana of Mass Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mitranić, N. (2021). Uvek crtamo: vrtić „na daljinu“ u vreme kovid-19 krize iz dečje perspektive. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize: Gde smo i kuda dalje* (str. 83-100). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Morin, E. (2001). *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Olsson, L. (2009). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning*. London: Routledge.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet: Knjiga 2. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Resende, E. (2018). Crisis and Change in Global Politics: A Dialogue with Deleuze and Badiou’s Event to Understand the Crisis in Ukraine. In E. Resende, D. Budryté, & D. Buhari-Gulmez (Eds.), *Crisis and Change in Post-Cold War Global Politics* (pp. 23-41). Switzerland: Palgrave MacMillan, Springer Nature Switzerland AG.

Von Hentig, H. (1997). *Humana škola. Škola mišljenja na nov način*. Zagreb: Educa.

Zourabichvili, F. (2012). *Deleuze: a Philosophy of the Event*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

NIJE STVAR U TOME ŠTA JE VEĆ ŠTA MOŽE POSTATI – IZGUBLJENE MOGUĆNOSTI I MOGUĆE PRILIKE

Dragana L. Purešević¹
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Lidija D. Miškeljin²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Polazeći od mera obrazovne politike u predškolskom vaspitanju i obrazovanju za vreme krize izazvane pandemijom COVID-19 rad prikazuje perspektivu roditelja kroz autentične priče roditelja o vrtiću u vreme zatvaranja predškolskih ustanova. Pristup u istraživanju se zasniva na narativnom intervjuu sa roditeljima sa fokusom na aktivnostima roditelja tokom kućne izolacije, učešću u radu vrtića kao i načinima podrške tokom izolacije, ali i prepoznatim načinima podrške koji su izostali a roditelji ih procenili kao značajne. U zaključnom delu rada izdvajamo prepoznate dominantne slike vrtića i porodice u narativima roditelja kao povod za preispitivanje i menjanje prakse – svrhu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, ulogu vrtića, poziciju roditelja u vreme i nakon krize u Srbiji prouzrokovane pandemijom COVID-19.

Ključne reči: COVID-19, porodica, predškolsko vaspitanje i obrazovanje, mere prevencije u vreme krize.

Kriza izazvana pandemijom COVID-19 potresla je svet pokrećući talase promena u kontekstu neizvesnosti sa širokim spektrom mogućih putanja u zdravstvenom, ekonomskom, obrazovnom sistemu (OECD, 2020). Ovaj „neplanirani eksperiment“ (Capano et al., 2020; Urban et al., 2020, prema: Miškeljin, 2021) u kojem su problemi sa kojima su se vlade širom sveta suočavale bili isti, doveo je do različitih pristupa u donošenju mera prevencije od zaraze.

Kao prvi početni odgovor na „šok“ izazvan pandemijom COVID-19 odgovor obrazovnih politika u velikom broju zemalja bio je vođen prvenstveno ciljevima vezanim za javno zdravlje i odnosio se na mere prevencije od zaraze i zaštite javnog zdravlja koje su, između ostalog, podrazumevale i potpuno zatvaranje škola i predškolskih ustanova (Blum & Dobrotić, 2021; Hale et al., 2021).

Mnogobrojna istraživanja su se pojavila u oblasti obrazovanja i o tome kako se različiti akteri vaspitno-obrazovnog procesa snalaze u novonastaloj situaciji, a kao jedna od prioritarnih tema koja iskrsava jeste menjanje i prilagođavanje porodice i

¹ dragana.puresevic@f.bg.ac.rs

² lidija.miskeljin@f.bg.ac.rs

porodičnog okruženja novonastaloj situaciji (Daniel, 2020; Pokhrel & Chhetri, 2021; Vanderhout et al., 2020).

Kao i u mnogim zemljama Evrope i sveta tako i u Srbiji, pandemija izazvana virusom SARS-Cov-2 dovela je do zatvaranja predškolskih ustanova. Polazeći od sistemskih mera nosioca obrazovne politike u radu ćemo prikazati i viđenje vrtića iz perspektive roditelja na osnovu njihovih autentičnih priča tokom perioda izolacije koji je u Srbiji trajao od 16. marta do 11. maja 2020. godine. U istraživanju je učestvovalo 17 roditelja iz različitih gradskih i prigradskih mesta u Srbiji. Polustrukturirani narativni intervju sa roditeljima realizovali su studenti treće godine osnovnih akademskih studija pedagogije Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu u okviru studentskog istraživačkog rada na predmetu Predškolska pedagogija.³

COVID-19 i predškolsko vaspitanje i obrazovanje u vreme krize

Mere obrazovne politike kao odgovor na krizu

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja je odredilo prioritete zadatke sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja u cilju „pružanja podrške mobilisanju/aktiviranju svih raspoloživih resursa u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja ...“ (Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u..., 2020). Jedan od prioriteta zadataka odnosio se na aktivnosti podrške porodicama sa decom predškolskog uzrasta u uslovima vanrednog stanja i kućne izolacije koje se mogu grupisati u tri celine (Tabela 1).

Tabela 1: Aktivnosti podrške porodicama sa decom predškolskog uzrasta u uslovima vanrednog stanja i kućne izolacije ⁴

informisanje roditelja	<ul style="list-style-type: none">• zaštita zdravlja i bezbednosti u situaciji pandemije virusa korona• značaj igre za dete predškolskog uzrasta i zajedničkog učešća• o kulturnim programima za decu na različitim medijima• o načinima organizovanja vremena, načinu razgovora sa decom o korona virusu
korišćenje postojećih i kreiranje novih različitih resursa namenjenih deci i porodici	<ul style="list-style-type: none">• male onlajn zajednice podrške i razmene sa porodicama• besplatni onlajn resursi: sajtnovi sa korisnim informacijama za roditelje, predlozi igara i aktivnosti sa decom• kvalitetne televizijske emisije, priloge i klipovi za decu i roditelje• predlozi igara i aktivnosti sa decom; učenje i igra u životno-praktičnim situacijama - rutine, svakodnevne životne situacije
savetovalište za roditelje	<ul style="list-style-type: none">• priprema, prevođenje i razmena materijala i korisnih informacija za roditelje• psihološka i druga savetodavna podrška u kriznim situacijama

³ Rezultati ovog istraživanja su prikazani u zborniku „Obrazovanje u vreme kovid krize – gde smo i kuda dalje“ koji je nastao u okviru projekta Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu *Čovek i društvo u vreme krize* (2021). Neki od ključnih podataka tog istraživanja prikazani su u ovom radu.

⁴Preuzeti delovi iz Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u vreme epidemije COVID-19 (2020)

Vrtić u pandemiji iz perspektive roditelja

ŠTA smo radili tokom perioda izolacije...

Tokom perioda izolacije roditelji su sa vaspitačima često komunicirali putem vajber aplikacije. Najviše su imali razmena oko aktivnosti koje su im vaspitači zadavali u vidu *domaćih zadataka* za koje roditelji kažu da ih je bilo dosta i da su mahom bili jednolični i šablonizovani, odnosno da „deca nisu bila oduševljena i nisu želela da ih rade“ /R7/.

Ono što su roditelji videli kao otežavajuću okolnost, jeste *neosetljivost vrtića na porodični kontekst*. Roditelji koji rade (više od polovine roditelja) nisu mogli da se posvete zadacima, te da je sama *dinamika slanja zadataka* koja je bila u nekim slučajevima naznačena satnicom opterećujuća: „nije mi odgovaralo da to završimo pre podne ili u neko vreme do ručka, jer mi to do tada nismo mogli da ispunimo...“ /R11/. Pored neosetljivosti na porodični kontekst roditelji su osećali pritisak da *urade ispravno zadatke* – „Iskreno pribojavala sam se najviše koliko će ti zadaci biti dobro urađeni“, te da često nisu dobijali *povratne reakcije i podršku* „...mislim da je pokazana krajnja nezainteresovanost prema produktima koje smo slali, nama roditeljima je malo objašnjeno šta treba da radimo“ /R16/. Ovakav odnos ukazuje na važnost kvantiteta, a ne istinskog bavljenja onim što je deci i porodicama bilo smisleno u ovim trenucima. Iz dobre namere da se deci i porodicama ponudi što više sadržaja kako bi im se okupiralo vreme, fokus je preusmeren na sadržaj, a zanemarila se kompleksnost i kontekst življenja porodica u ovim trenucima.

Kroz analizu transkripata se pokazalo, da one aktivnosti u kojima su roditelji zajedno sa decom mogli da učestvuju, oprobaju se, nešto naprave od materijala koje imaju i koje su najčešće „deo trenutka“, a ne unapred planirane i osmišljene do kraja aktivnosti, roditelji mnogo detaljnije opisuju. Roditelji navode i trenutke kada su mogli da se čuju sa drugim roditeljima, deca sa svojim vršnjacima kao njima značajne i važne – „Bilo mi je drago da vidim na vajberu kako drugi roditelji provode vreme sa svojom decom, da su svi dobro i da su zajedno. A i detetu je bilo zanimljivo da vidi šta njegovi drugari rade, pošto nije imao prilike da ih viđa uživo“ /R11/.

KAKO smo učestvovali u radu vrtića...

Učešće roditelja u rad vrtića za vreme izolacije se svodilo na rad na domaćim zadacima koji su stizali preko najčešće korišćene aplikacije vajber. Roditelji su nam rekli da nisu predlagali ništa i to zato jer se u najvećem broju slučajeva smatralo da oni nisu stručni i da je zato tu vaspitač koji je *ekspert*: „Samo smo radili šta su one predlagale i to je to, oni znaju“ /R8/. Takođe navode da nisu imali vremena zbog količine svojih obaveza, pri čemu se učešće i ako ga je bilo svodilo na *komentarisanje zadataka* drugih porodica na vajberu: „Komentarisali smo i mogli smo da budemo uključeni, samo što mene to nije zanimalo, a nisam ni imala puno slobodnog

vremena...“ /R4/. Međutim jedan deo roditelja se *nije osećao pozvanim* – „Mi smo mogli da pošaljemo naše ideje, ali vaspitačice nisu posebno oduševljeno reagovala na to. Rekle bi samo „super, bravo“ ali ništa više od toga, ...nisam stekla utisak da treba da nastavim da šaljem svoje ideje, pa sam ubrzo prestala“. Roditelji smatraju da su vajber grupe bile *preopterećene irelevantnim porukama*, te da je i to bio razlog njihove neuključenosti: „Bilo je i divnih komentara, ali je bilo i svakakvih stvari koje nisu bitne, a koje su roditelji slali u grupi“ /R5/.

KO je bio glavna podrška tokom perioda izolacije...

Roditelji kao glavnu podršku navode *supružnike, babe i dede ali i stariju braću i sestre*, dok kao podršku u periodu izolacije navode *vaspitače* tek kada ih direktno istraživači pitaju. Najčešće se njihova podrška ogledala u tome da im pojasne zadatke koje su slali putem vajber aplikacije, ističući da su uvek bili dostupni kao i da su mogli uvek nesmetano sve da ih pitaju, ali da to nikada nisu koristili, jer „odrade zadatak na vreme“ /R5/.

Na pitanje da li su za vreme izolacije komunicirali sa *stručnim saradnicima*, roditelji su najčešće reagovali zbunjeno i da ne znaju ko je stručni saradnik u vrtiću. Ili su govorili da nisu imali potrebu za stručnim saradnikom, jer im nije bila potrebna nikakva pomoć: „Srećom, ja sam bila u takvoj situaciji da mi to nije bilo potrebno, ali mislim da ni ostali roditelji nisu bili u kontaktu sa njima“ /R10/. Slika stručnog saradnika u ovom istraživanju je kao nevidljivog saradnika ili kao savetodavca koji je tu ako postoji problem (Pavlović Breneselović, 2013).

Roditelji su spominjali i *druge roditelje*, ali pretežno su se odgovori odnosili na to da nisu bili u kontaktu sa njima jer su svi bili „usmereni na svoju decu i porodice“ /R6/. Oni roditelji koji su bili u kontaktu rekli su da im je to bilo dragoceno, ali tih situacija je bilo malo.

Šta je bilo posle: Ako vam je dobro onda ništa, a ako ne onda KAKO DALJE kroz krizu

Nakon proglašenja prestanka vanrednog stanja u Republici Srbiji (Odluka..., 2020) Vlada je donela odluku da „počev od 11. maja 2020. godine – predškolske ustanove i osnovne škole započinju sa neposrednim vaspitno-obrazovnim radom, u obimu koji omogućava sprovođenje neophodnih mera prevencije, zaštite i suzbijanja širenja zarazne bolesti COVID-19“ (Uredba..., 2020). Kroz mere su preovlađivali zdravstveno-higijenski zahtevi, kao i zahtevi koji se odnose na socijalnu i fizičku distancu, akcenat stavlja se na *medicinski model brige*, čime se podrška dobrobiti deteta i značaj uloge porodice u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja urušavaju.

Analiza perspektive roditelja i preuzetih mera tokom i nakon perioda izolacije dovode nas do preispitivanja svrhe predškolskog vaspitanja i obrazovanja, uloge

vrtića, pozicije praktičara i roditelja u vreme krize u Srbiji prouzrokovane pandemijom COVID-19:

- **Vrtić kao mesto podučavanja** – vrtić se vidi kao priprema za školu (Mitranić, 2021), „mala škola“ u kojoj je bitno ispuniti domaći zadatak, ali sve to „upakovano“ u ruho igre: „ali kažem ti oni su to sve savladali kroz šalu, nisu smeli konkretno da pišu, oni sada nešto crtaju kroz igru, ajde sada napiši svoje ime, ali sve to tako što nacрта“ /R14/.
- **Uloga praktičara** (vaspitači i stručni saradnici) se videla kao *ekspertska*, vaspitači su bili eksperti koji su zadavali zadatke, smišljali brošure, slikovnice, pesme i rime ili kao *nevidljivi saradnici* koji su tu ako iskrasne neki problem.
- **Položaj roditelja** – roditelji su bili *izvršioc zadataka*, imali su primarnu ulogu da rade domaće zadatke sa decom, da fotografišu i pošalju u vajber grupu. Roditelji su često imali ulogu super-roditelja, koji su morali da isprate svaki korak – kada treba nešto da pošalju na vrtićku vajber grupu; ako imaju starije dete kada ide u školu i kako; ako rade, kada i kako rade, kakve su im smene...
- **Predškolsko vaspitanje i obrazovanje**, a i obrazovanje generalno, se u ovoj kriznoj situaciji razume kao *digitalni prostor koji je anestetiziran od svrhe i smisla* (Biesta, 2020). Obrazovni proces se pretežno sveo na upotrebu digitalnih uređaja, digitalnih aplikacija i platformi, preko kojih su se kreirali i dalje distribuirali sadržaji za porodice.

Nije kriza prouzrokovana virusom SARS-Cov-2 jedina kriza koja treba da nas brine, iako ona jeste „bacila svetlo“ na obrazovanje i pokazala njegove pukotine, već upravo permanentna kriza u kojoj se odavno nalazimo, a koja nas nagoni da preispitujemo dosadašnje načine rada i neka dosadašnja uverenja koja oblikuju vaspitno-obrazovnu praksu.

Sistem podrške profesionalnom povezivanju i osnaživanju pojedinaca, ustanova i sistema u celini, uspostavljen tokom obustavljanja rada predškolskih ustanova se nije održao. Međutim, i pored ovoga mi kao profesionalci treba da postavimo pitanje, kako dalje? Potrebne su nam mere obrazovne politike koje neće biti prvenstveno orijentisane na pitanja procedura (Pavlović Breneselović, 2019), „dezinfekcija prostora, pribora i opreme... ne koristiti igračke koje se ne mogu prati i dezinfikovati“ (Instrukcije..., 2020), već koje će uzeti u obzir da su predškolske ustanove vaspitno-obrazovne ustanove koje ne mogu funkcionisati po medicinskom modelu (Miškeljin, 2021). Potreban nam je vrtić koji je mesto zajedničkog življenja i povezivanja, kao mesto autentičnih situacija učenja (Pravilnik o Osnovama programa..., 2018). Potrebni su nam ne solidarni pojedinci već solidarne institucije (Mishra & Rath, 2020; Prainsack, 2020) koje će razumeti različite životne kontekste porodica i koje će tragati za zajedničkim smislom u teškim vremenima koje nužno vode reakciji u vidu akcije na zajednički smisao. Potrebni su nam vrtići gde se roditeljima

priznaje da su primarni vaspitači svoje dece, a ne da su izvršioi zadataka; gde su praktičari oni koji su osnaženi da vode promenu, pružaju podršku koja je osetljiva na kontekst življenja porodice, a nisu eksperti na distanci (Purešević, 2021).

Potrebno nam je obrazovanje koje se ne sme svesti na pitanje *šta to (od)radimo* (što se u krizi prouzrokovanom COVID-19 pandemijom vidi u hiperprodukciji najrazličitijih sadržaja) već *sa kim* to činimo i *na koji način*, kako bismo jedni drugima bili podrška. S tim u vezi, ako obrazovanje razumemo kao prenošenje i produkciju sadržaja koja nije smisljena deci i kontekstu življenja porodica, neće nam biti potrebna nikakva kriza da se otuđimo, jer se mi ovakvim postupcima jedni od drugih distanciramo (fizički i socijalno) i bez nje (Biesta, 2020; Mishra & Rath, 2020). Naša odgovornost kao profesionalaca je da radimo na „promenama u obrazovanju kojima ćemo omogućiti da obrazovne prakse budu pripremljene za suočavanje sa neočekivanim” (Krnjaja, 2021:73). Zato svaka kriza može biti prilika za preispitivanje i promenu jer „nije stvar u tome šta je, već šta ono što činimo u ovom trenutku može postati“⁵.

Literatura

- Biesta, G. (2020). Digital first or education first?: Why we shouldn't let a virus undermine our educational artistry. *PESA Agora*. Preuzeto sa <https://pesaagora.com/columns/digital-first-or-education-first-why-we-shouldnt-let-a-virus-undermine-our-educational-artistry/>
- Blum, S., & Dobrotić, I. (2021). Childcare-policy responses in the COVID-19 pandemic: unpacking cross-country variation. *European Societies*, 23(1), 545–563.
- Capano, G., Howlett, M., Jarvis, D. S. L., Ramesh, M., & Goyal, N. (2020). Mobilizing Policy (In)Capacity to Fight COVID-19: Understanding Variations in State Responses. *Policy and Society*, 39(3), 285–308. <https://doi.org/10.1080/14494035.2020.1787628>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1-2), 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Instrukcija u vezi sa postupanjem predškolske ustanove povodom otvaranja objekata za prijem upisane dece u vreme trajanja epidemije COVID-19* (2020). Ministarstvo prosvete i nauke i tehnološkog razvoja, Ministarstvo Zdravlja.
- Hale, T., Angrist, N., Goldszmidt, R., Kira, B., Petherick, A., Philips, T., Webster, S., Cameron-Blake, E., Hallas, L., Majumdar, S., & Tatlow, H. (2021). A global panel database of pandemic policies (Oxford COVID-19 Government Response Tracker). *Nature Human Behavior*, 5(4), 529–538. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01079-8>
- Krnjaja, Ž. (2021). Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u vreme korona krize: fizička izolacija i „efekat tunela”. U V.Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme krize – gde smo i kuda dalje* (str.67-82). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

⁵ Preuzeto sa: <https://www.pinterest.com/pin/334181234820040871/>

- Mishra, C., & Rath, N. (2020). Social solidarity during a pandemic: Through and beyond Durkheimian Lens. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100079>
- Mitranić, N. (2021). Uvek crtamo: vrtić „na daljinu” u vreme covid-19 krize iz dečje perspektive. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme krize – gde smo i kuda dalje* (str. 101-108). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Miškeljin, L. (2021). Pristupi obrazovne politike predškolskom vaspitanju i obrazovanju u doba krize. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme krize – gde smo i kuda dalje* (str. 101-108). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Odluka o ukidanju vanrednog stanja* (2020). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 65/2020 Preuzeto sa <https://www.propisi.net/odluka-o-ukidanju-vanrednog-stanja/>
- OECD (2020). *Tackling Coronavirus (COVID-19): Country Policy Tracker*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/coronavirus/country-policy-tracker/>
- Pavlović Breneselović, D. (2013). Čemu služi pedagog: priča u tri slike. U Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Pedagog između teorije i prakse* (str. 18-26). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Pavlović Breneselović, D. (2019). Saradnja nosilaca obrazovne politike, istraživača i praktičara u procesu reforme: jedan uspešan primer sa neizvesnim krajem. U D. Pavlović Breneselović, Š. Alibabić i V. Spasenović (ur.), *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku* (str. 175-182). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141.
- Prainsack, B. (2020). Solidarity in Times of Pandemics. *Democratic Theory*, 7(2), 124–133. <https://doi.org/10.3167/dt.2020.070215>
- Pravilnik o Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. Preuzeto sa <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u vreme epidemije COVID-19* (2020). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Preuzeto sa <https://mpn.gov.rs/vesti/predskolsko-vaspitanje-i-obrazovanje-u-vreme-epidemije-covid-19/>
- Purešević, D. (2021). Onlajn vrtić u vreme krize – perspektiva roditelja. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme krize – gde smo i kuda dalje* (str. 133-150). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Uredba o merama za sprečavanje i suzbijanje zarazne bolesti COVID-19* (2020). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 66/2020. Preuzeto sa <http://www.propisi.com/merevlade-donete-nakon-ukidanja-vanrednog-stanja.html>
- Vanderhout, S. M., Birken, C. S., Wong, P., Kelleher, S., Weir, S., & Maguire, J. L. (2020). Family perspectives of COVID-19 research. *Research Involvement and Engagement*, 69(6) <https://doi.org/10.1186/s40900-020-00242-1>

PREISPITIVANJE TEORIJSKIH I PRAKTIČNIH DIMENZIJA INICIJALNOG OBRAZOVANJA VASPITAČA KROZ REGULISANOST STUDENTSKE PRAKSE U VREME PANDEMIJE COVID-19

Tatjana K. Marković¹

Akademija tehničko-vaspitačkih strukovnih studija Niš, odsek Pirot

Apstrakt

Pandemija COVID-19 i mere obrazovne politike izvršile su veliki pritisak na celokupno obrazovanje, te i na inicijalno obrazovanje vaspitača kojim se u radu bavimo. Problematizujemo odnos i izbalansiranost teorijskih i praktičnih dimenzija inicijalnog obrazovanja vaspitača kroz regulisanost studentske prakse od izbijanja pandemije naovamo. U prvom delu rada kritički preispitujemo organizaciju studentske prakse u proteklom dvogodišnjem periodu, a u drugom pokušavamo da odgovorimo na pitanje da li se i kako teorija i novi oblici prakse mogu uspešno utkati zajedno. Polazeći od teorijskih postavki da su teorija i praksa jedinstvene i analize zatečenog stanja koje govori o velikom disbalansu između njih, promišljamo o reorganizaciji postojećeg i građenja novog programa studentske prakse u koji su integrisane digitalne tehnologije.

Ključne reči: inicijalno obrazovanje vaspitača, teorija i praksa, studentska praksa, vaspitno-obrazovna praksa, digitalne tehnologije.

Uvod

Izbijanje i širenje pandemije COVID-19 stvorilo je bitne promene na svim nivoima obrazovanja. Kao prvi odgovor na pandemiju doneta je 15.03.2020. godine *Odluka o obustavi izvođenja nastave u visokoškolskim ustanovama, srednjim i osnovnim školama i redovnog rada ustanova predškolskog vaspitanja o obrazovanja* (Službeni glasnik Republike Srbije, br. 30/2020). Ova odluka o potpunoj suspenziji izvođenja nastave u pomenutim obrazovnim ustanovama je preko noći nastavu „licem u lice“ zamenila onlajn nastavom. Udarni talas je bio toliko iznenađen da su u početku svi, od predškolskih do visokoškolskih ustanova, bili prepušteni da se sami snalaze. Potom je 07.05.2020. godine usledila *Uredba o merama za sprečavanje i suzbijanje zarazne bolesti COVID-19* (Službeni glasnik Republike Srbije, br. 66/2020) koja je, uz ograničenje broja polaznika i poštovanje preventivnih mera zaštite od bolesti, omogućila (ograničen) boravak dece u predškolskim ustanovama i školama, studenata na fakultetima. Onlajn nastava dopunjena je kombinovanim modelom. Nadalje su se, shodno epidemiološkoj situaciji, smenjivala tri modela

¹ tatjana.markovic@akademijanis.edu.rs

nastave: onlajn nastava (asinhrona, potom i sinhrona), kombinovani model i održavanje nastave u školi „licem u lice“, uz pojačane epidemiološke mere.

Pandemija i pomenute epidemiološke mere izvršile su veliki pritisak na celokupno obrazovanje, te i na obrazovanje vaspitača kojim se nadalje bavimo. Problemizujemo odnos i izbalansiranost teorijskih i praktičnih dimenzija inicijalnog obrazovanja vaspitača kroz regulisanost studentske prakse od izbijanja pandemije naovamo. U prvom delu rada kritički preispitujemo organizaciju studentske prakse u proteklom skoro dvogodišnjem periodu, a u drugom pokušavamo da odgovorimo na pitanje da li se i kako u izmenjenim uslovima teorija i novi oblici prakse mogu uspešno utkati zajedno?

Šta karakteriše organizacije studentske prakse u proteklom periodu?

Potreba da se odnos teorije i prakse stavi „pod lupu“ proističe iz inače „uskog grla“ u obrazovanju vaspitača, koje je dodatno suženo merama obrazovne politike u poslednje skoro dve godine. Pristup o nedeljivosti teorije i prakse, već njihovom zajedničkom stvaranju nije nov, njega promovišu mnogi savremeni autori (Fulan, 1993; Malaguzzi, 1998; Miljak, 1996; Pavlović Breneselović, 2014; Pešić 1998; Radulović, 2011; Rinaldi, 1998; Schon, 1990), kritikujući razjedinjenost teorije i prakse i upozoravajući na nužnost promena u obrazovanju praktičara iz oblasti vaspitanja i obrazovanja.

Obrazovanje budućih vaspitača zasniva se na refleksivnoj praksi. Ono na čemu se posebno insistira u ovom pristupu jeste međuzavisnost teorijskog i praktičnog obrazovanja (Radulović, 2011). Inoviranje programa obrazovanja vaspitača zahteva građenje specifičnog odnosa između teorijskog znanja koje se tradicionalno uči u školi sa znanjem i iskustvom koje se stiče u praksi zasnovanoj na istraživanju. Povezivanje teorije i prakse u kontekstu specifičnog iskustva preduslov je za razvijanje kompetentnosti (Pavlović Breneselović, 2014).

Da bismo razumeli odnos teorijskog i praktičnog obrazovanja budućih vaspitača u proteklom dvogodišnjem periodu napravićemo kratak pregled i analizu načina organizovanja studentske prakse kroz sva tri modela organizovanja nastave.

Kroz njihovo sagledavanje pokušaćemo da odgovorimo na sledeća pitanja: Kakve su bile mogućnosti iskustvenog učenja? Koju vrstu znanja su studenti sticali, a koju nisu a važna su za razvoj kompetencija? Da li su mogli da iskoriste teorijska znanja u rešavanju konkretnih problema u vaspitno-obrazovnoj praksi i da naprave razliku između njih i aktuelnog stanja? Da li su bili u prilici da istražuju vaspitno-obrazovnu praksu i da razviju kritički stav prema njoj? Da li im je omogućeno da teoriju generišu iz prakse? Koliko će stečena znanja biti korisna za njih?

Na samom početku pandemije COVID-19 teorijska nastava se izvodila onlajn, asinhrono. Epidemiološke i mere obrazovne politike onemogućile su realizaciju studentske prakse u predškolskim ustanovama. Budući da je promena bila iznenadna i nužna, kao prvi, u tom trenutku jedini mogući odgovor bio je prikupljanje i prezentovanje informacija o praksi. Sadržaji učenja bili su vezani za već postojeće materijale: video zapisi učinjeni tokom ranijih studentskih praksi, linkovi koji su otvarali fotografije, video isečci, prezentacije primera dobre prakse putem dostupnih platformi i internet stranica². Aktivnosti studenata svodile su se na informisanje kroz prikaz primera dobre prakse, analizu datih informacija i izradu zadataka koje bi mogli da realizuju kod kuće a na osnovu datih preformulisanih sadržaja praktičnih aktivnosti. Kako praktičnu teoriju ne čine specifične tehnike ili primeri dobre prakse (Pavlović Breneselović, 2014), ove aktivnosti su bile korisne, ali ne i dovoljne. Informisanje jeste samo jedan od ciljeva studentske prakse koji je svrhovit ukoliko ga prate: razumevanje, kritičko preispitivanje, isprobavanje, usavršavanje, samoevaluiranje. Pitanje efekata ovako organizovane studentske prakse zavisi od načina gledanja na ponuđene materijale, sposobnosti za prepoznavanje informacija, sa jedne strane i, sa druge, njihovog razumevanja. Do saznanja ne dovode informacije same po sebi, već je ono rezultat ličnog razumevanja koje konstruiše student na temelju značenja koja im daje. Adekvatno znanje počiva na razumevanju, te je potrebno učenje za razumevanje (Pešić, 1998) koje je ostvarivo kroz praksu zasnovanu na istraživanju (Miljak, 1996; Schon, 1990). Studentska praksa organizovana na ovaj način može da obezbedi intelektualno razumevanje, ali se tu, zbog nemogućnosti provere datih informacija kroz iskustvo, njeni kapaciteti završavaju.

Prelaskom na kombinovani model rada teorijska nastava se i dalje izvodila onlajn, praksa u predškolskim ustanovama je izostala, ali je otvorena mogućnost da se vežbe i deo praktičnih aktivnosti u okviru metodičkih disciplina izvode „uživo“ u školi. Karakteristike metodičke prakse koja se izvodi u školi (a ne u vrtiću) bile su sledeće: polazišta za praktikovanje studenata su bila znanja pojedinih nauka/predmeta, a ne fenomeni i problemi koje je trebalo rešiti u praksi; način ostvarivanja prakse bio je davanje recepata i uvežbavanje metodičkih postupaka za realizaciju unapred isplaniranih pojedinačnih vaspitno-obrazovnih sadržaja, a ne istraživanje; način učenja transmisija i reprodukcija značenja; pristup učenju bio je fragmentaran, a ne celovit; predmet učenja bio je deo, a ne celina; proces sticanja znanja jednosmeran, a ne dvosmeran (Marković, 2017:13). Broj prisutnih studenata je, zbog epidemiološke situacije, bio ograničen, te je mogućnost za zajedničko učenje, diskusiju i refleksiju bila smanjena. Znanja studenata stečena na ovaj način i u pomenutim uslovima su parcijalna, disciplinarna i dekontekstualizovana, samim tim neprilagođena konkretnoj vaspitno-obrazovnoj praksi (Marković, 2017). Studentska

² „Povežimo se, osnažimo se – u vreme COVID-19“ Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, projekta Inkluzivno predškolsko vaspitanje i obrazovanje kroz zajedničko delovanje različitih partnera u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u vreme epidemije COVID-19, 2020.

praksa organizovana u okviru kombinovanog modela sadržala je veliku količinu rutine i davala iluziju o dobro uređenom i predvidivom svetu vaspitno-obrazovne prakse.

Kratko popravljjanje epidemiološke situacije omogućilo je, samo u nekim sredinama, kraće boravke studenata u vrtićima u letnjem semestru školske 2020/2021. godine. To je povećalo mogućnost praktičnog delovanja, sticanja novih znanja i veština. Dobre strane ovog modela bile su praktikovanje „licem u lice“ i autentičan kontekst učenja. Njegovi nedostaci ogledali su se u: smanjenom broju studenata koji su mogli da borave u vrtićima što je onemogućilo saradnički pristup i učenje kroz razmenu i kritičku raspravu sa kolegama, i u ograničenom vremenu koje im je bilo na raspolaganju, što je onemogućilo istraživanje sa decom koje zahteva kontinuitet u radu. Studentska praksa organizovana u okviru ovog modela nije stvorila uslove ni za istraživanje ni za reflektivno preispitivanje teorije i prakse.

Iako je organizovanje studentske prakse u epidemiološkim uslovima imalo pragmatičnu svrhu njen značaj za razvijanje „znanja da“ (Radulović, 2011) ili kompetentnosti (Pavlović Breneselović, 2014) stavlja se pod sumnju iz najmanje dva razloga: prvi, vaspitno-obrazovna praksa nije bila kontekst njihovog učenja, i drugi, što stečena znanja nisu primenljiva, adekvatna i podudarna sa pratećim promenama izazvanim epidemijom. Prilika da se bude u vezi sa realnim praksom predškolskog vaspitanja i da se ona posmatra u svojoj nepredvidivosti, da se bolje istraži, razume ali i dalje razvija kroz adekvatne aktivnosti u novonastalom kontekstu nije iskorišćena. Odnos teorije i prakse u proteklom, dvogodišnjem periodu ostao je nekoherentan, praksa je i dalje ostala „jadna“ sestra i „sluškinja“ teorije.

Da li se i kako teorija i novi oblici prakse u epidemijским uslovima mogu uspešno utkati zajedno?

Prethodna analiza vodi ka zaključku da su problemi izazvani pandemijom delimično prevaziđeni (u delu predavanja, vežbi, komunikacije sa studentima) korišćenjem digitalnih tehnologija, ali da je studentska praksa pokazala velike slabosti u institucionalnom, organizacionom i programskom smislu. Traganje za odgovorom na pitanje kako prevazići uočene nedostatke i što bolje pripremiti studente u skladu sa novonastalom situacijom neminovno upućuje na integrisanje digitalnih tehnologija i u program studentske prakse.

Upotreba digitalnih tehnologija neće sama po sebi popraviti kvalitet studentske prakse, istraživanje pokazuje da ona, pored dobrih strana, može biti medij za prenošenje tradicionalne prakse (Krnjaja, 2021), ali će njihovo korišćenje doprineti građenju prostora digitalnih tehnologija i razvijanju digitalnih kompetencija. Da bi upotreba digitalnih tehnologija u organizovanju studentske prakse bila efektivna neophodno je zadovoljenje sledećih uslova: posedovanje opreme i infrastrukture, pružanje tehničke i pedagoške podrške, postojanje programske usaglašenosti

predškolskih ustanova i škola za obrazovanje vaspitača i organizacionih rešenja za njihovo povezivanje i po ovom važnom pitanju.

Korišćenje digitalnih tehnologija kao oruđa u organizovanju studentske prakse je socijalni proces. On zavisi od digitalnih kompetencija svih učesnika, od njihovih iskustava, znanja, umenja, vrednosti i načina na koji ih oni percipiraju. Stoga, program studentske prakse mora biti otvoren i dinamičan, kako bi se mogao prilagoditi aktuelnom kontekstu i problemima, ali i različitim pojedincima. Sagledavanje trenutnog nivoa razvoja digitalne spremnosti nastavnika, studenata, vaspitača i dece i raspoloživih resursa preduslov je za preduzimanje daljih koraka.

Studenti veštine za rad sa digitalnom tehnologijom, u školskom kontekstu, stiču na predavanjima i vežbama u okviru informatičkih predmeta. Iako oni intenzivno koriste digitalne tehnologije u vanškolskom kontekstu, to ne znači da umeju da ih koriste i u procesu učenja, niti da im je onlajn nastava posebno draga. Naime, praksa a i istraživanja obavljena tokom pandemije pokazuju da pored problema adaptibilnosti na kriznu situaciju i dominaciju neprijatnih emocija izazvanih epidemijom i merama obrazovne politike (Mićević Karanović i sar., 2020), studenti ističu i problem nedostatka praktičnih vežbi i niži nivo interaktivnosti, ali i adaptaciju na digitalne tehnologije, slabije mogućnosti usvajanja novih veština i praktičnog vežbanja u onlajn nastavi i nedovoljnu zainteresovanost da u njoj učestvuju (Pejatović i sar., 2021).

Nedovoljno bavljenje pitanjem mesta IKT u predškolskom vaspitanju, kako u odnosu na decu, tako i u odnosu na razvoj digitalnog prostora u predškolskim ustanovama (Pavlović Breneselović, 2012) i nedovoljna obučenost vaspitača u ovoj oblasti definišu stanje u predškolstvu. Uvođenje digitalnih tehnologija u predškolske ustanove, i u radu sa decom zahteva strateško planiranje razvoja digitalnog prostora na svim nivoima predškolskog vaspitanja – program, ustanova, sistem (Pavlović Breneselović, 2012).

Važno pitanje za regulisanje studentske prakse jeste i uticaj digitalnih tehnologija na razvoj i učenje predškolske dece. U izveštaju UNICEF-a (2017) ističe se rizik za dečju sigurnost, privatnost i dobrobit uzimajući u obzir ranjivost deteta, i ukazuje na potrebu kontrolisanja uslova i „filtriranja sadržaja“, kako bi se deca zaštitila, s jedne strane, i sa druge, osamostaljivala za odgovorno i kritičko korišćenje tehnologije. Iako se broj male dece koja koriste onlajn alate brzo povećava, postavlja se pitanje njihovih tehnoloških veština i iskustva za učenje na mreži. Stvoriti uslove za razvijanje kompetencija dece za smisleno, kreativno i odgovorno korišćenje digitalnih tehnologija podrazumeva prezimanje novih uloga i ovladavanje novim alatima za igru i učenje na mreži (Kim, 2020).

Postoje istraživači koji svedoče o pozitivnim iskustvima upotrebe digitalnih tehnologija u organizaciji studentske prakse. Naime, Kim u svojoj deskriptivnoj studiji prikazuje da dobro osmišljena studentska praksa u onlajn okruženju omogućava studentima: praktikovanje različitih zadataka kroz faze planiranja, implementacije i refleksije; komunikaciju sa decom, učenje i upoznavanje svakog deteta (stilova učenja,

interesovanja, potreba, sposobnost govora, pažnje itd.); zajedničko učenje i grupnu onlajn diskusiju; onlajn intervju sa porodicom, stvaranje digitalne pedagoške dokumentacije i njeno korišćenje za diskusije sa kolegama i samorefleksiju, kritičko razmišljanje; povećanje motivacije studenata za korišćenje novih tehnologija (Kim, 2020).

Razmatranje okolnosti u kojima je analizirana studentska praksa i u kojima se ona odvijala upućuje na nužnost njene reorganizacije. Korišćenje digitalnih tehnologija kao oruđa u organizovanju studentske prakse treba shvatiti kao veliki obrazovni potencijal za dolaženje do informacija i istraživanje, učenje iz iskustva, sticanje znanja koje proističe iz povezivanja teorije i novih oblika prakse u kontekstu specifičnog iskustva.

Integrisanje digitalnih tehnologija u program prakse zahteva njeno pažljivo strukturiranje ne samo u pedagoškom već i u tehnološkom smislu. Stoga je u pedagoški osmišljen program prakse potrebno uneti sledeće dopune:

- Nove ciljeve koji uključuju razvijanje kompetentnosti za korišćenje digitalnih tehnologija u vaspitno-obrazovnoj praksi.
- Nove ishode koji uključuju ovladanost rukovanja različitim uređajima, mrežama i alatima kroz njihovu upotrebu u praktičnim situacijama.
- Adekvatne sadržaje i aktivnosti upotrebe digitalnih tehnologija u predškolskom programu (na primer: planiranje vaspitno-obrazovnih aktivnosti i kreiranje digitalnih sadržaja za decu; dokumentovanje iskustva u procesu praćenja učenja i napredovanja dece i dr.).
- Nove zadatke koji će studentima omogućiti: upotrebu digitalnih alata u neposrednom radu sa decom; razmenu informacija sa mentorima, nastavnicima i kolegama; upoznavanje vaspitno-obrazovne prakse kroz njeno kritičko analiziranje i sa aspekta korišćenja digitalnih tehnologija; preispitivanje svojih eksplicitnih i implicitnih uverenja i odnosa prema tehnologiji itd.
- Evaluaciju vaspitno-obrazovnog procesa i sa aspekta upotrebe digitalnih tehnologija u radu sa decom, bezbednosti digitalnog prostora, kompetencija dece za korišćenje digitalnih tehnologija, samoprocene digitalne pismenosti itd.
- Evaluaciju programa prakse i njeno revidiranje kroz, na primer, vođenje elektronskog studentskog portfolija sa prakse, diskusije studenata u manjim grupama, diskusije nastavnika i vaspitača-mentora.

Zaključak

Škole za obrazovanje vaspitača su se tokom krize izazvane pandemijom COVID-19 suočile sa brojnim izazovima. Jedan od njih ticao se odnosa teorijskog i praktičnog obrazovanja. Omogućiti kvalitetnu pripremu budućih vaspitača u skladu sa realitetom, ali i budućim nepoznatim i neizvesnim društvenim uslovima i izazovima moguće je postići samo uz otvorenost teorije prema praksi i razumevanje istraživanja i učenja kao dva povezana i nedeljiva procesa sticanja profesionalnih kompetencija budućih vaspitača. Praksa može u ovoj nesigurnoj situaciji da bude razvijena, a disbalans između teorije i prakse smanjen ukoliko se budući vaspitač shvati kao istraživač, a škole otvore za testiranje digitalnih tehnologija i u području studentske prakse, što će nam ukazati na nove puteve za uspešno učenje.

Literatura

- Fullan, M. (1993). *Change Forces*. London: The Falmer Press.
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145–158.
- Krnjaja, Ž. (2021). Predškolsko vaspitanje i obrazovanje putem digitalnih medija: šta se jasnije vidi na daljinu. U: I. Jeremić, N. Nikolić, N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju* (str. 43-48). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju, Pedagoško društvo Srbije.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas & basic philosophy. In Edwards, C. Gandini, L. and Forman, G. (Eds.) *The Hundred Languages of Children*: Norwood: Ablex Publication.
- Marković, T. (2017). *Integrativna praksa, Integrativni pristup vaspitnoj praksi u predškolskim ustanovama*. Pirot: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica, Zagreb: Persona.
- Mićević Karanović, J. i sar. (2020). *Eksploracija adaptacije studenata Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi na kriznu situaciju izazvanu pandemijom COVID-19*. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Odluka o obustavi izvođenja nastave u visokoškolskim ustanovama, srednjim i osnovnim školama i redovnog rada ustanova predškolskog vaspitanja o obrazovanja. *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 30/2020.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). (Ne)postojeći digitalni prostor u predškolskom vaspitanju Srbije. U: D. Golubović (ur.), *Tehnika i informatika u obrazovanju* (str. 319–325). Čačak: Tehnički fakultet.
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 38(2), 57-69.
- Pejatović, A. i sar. (2021). Direktna i onlajn nastava – sličnosti i različitosti perspektiva studenata. U: I. Jeremić, N. Nikolić, N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u*

- digitalnom okruženju* (str. 170-176). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju, Pedagoško društvo Srbije.
- Pešić, M. (1998). Istraživanje praktičara. U M. Pešić (ur.), *Pedagogija u akciji* (59-74). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation-progettazione: An interview with Lela Gandini. In: Edwards, C.P., Gandini, L., Forman, G. (eds.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections* (113-126). London: Ablex Publishing Corporation.
- Schon, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Josey – Bass.
- UNICEF (2017). *Deca u digitalnom svetu* (sažetak). Plaza New York. UNICEF.
- Uredba o merama za sprečavanje i suzbijanje zarazne bolesti covid-19. *Službeni glasnik Republike Srbije*. br. 66/2020.

NESKLAD U PARTICIPATIVNIM ULOGAMA DECE I ODRASLIH U DEČJEM VRTIĆU

Ana M. Gardašević¹
PU „Dečja radost“, Čuprija

Svetlana Lj. Mijajlović²
PU „Dečja radost“, Čuprija

Apstrakt

U radu je dat prikaz ispitivanja mišljenja vaspitača i dece o uvažavanju participativnih prava dece u vrtiću. Istraživanje je zasnovano na deskriptivnoj metodi, a tehnika za prikupljanje podataka je intervjuisanje i anketiranje. Dobijeni rezultati pokazuju da praktičari ne prave razliku između prave i prividne participacije i da dominira drugi nivo participacije (kvazi participacija). Nesaglasnost mišljenja vaspitača i mišljenja dece je prepoznata u postupcima konsultovanja sa decom, što je jedan od preduslova za participaciju. Uzimajući u obzir rezultate istraživanja javlja se potreba za unapređenjem nivoa participacije dece kako bi se poboljšao njihov položaj u vrtiću.

Ključne reči: participacija, nivoi participacije, dete.

Pristup problemu

Vrtić kao mesto zajedničkog življenja dece, vaspitača i roditelja treba da doprinosi i stvara uslove da deca budu uključena i da neposredno odlučuju o svim važnim pitanjima koji se tiču njih samih. Obezbeđivanje veće participacije dece utiče na poboljšanje položaja deteta u vrtiću. Prema članu 12 Konvencije o pravima deteta, „dete ima pravo na slobodno izražavanje sopstvenog mišljenja i pravo da se njegovo mišljenje uzme u obzir u svim stvarima i postupcima koji se njega tiču“ (Konvencija o pravima deteta, 1989: 14). „Opasnost je posmatrati decu kao bića koja još uvek nisu, skup potencijala, projekat u nastajanju, ljudi koji će postati pre nego ljudi koji jesu plemeniti ciljevi, pre nego dostojni građani“ (Knuttsen, 1997; Verhellen, 1997; Qvortrup, 1994, prema: Woodhead et al, 2006: 28).

Participacija dece u donošenju odluka o pitanjima koja ih se tiču vodi razvijanju samostalnosti, samopoštovanja, razvoja kritičkog mišljenja i preuzimanja odgovornosti za donošenje odluka. Pored velike dobiti od participacije susrećemo se sa realnošću da odrasli ne pružaju mogućnost deci da odlučuju ili obezbeđuju nizak nivo participacije, razgovaraju sa decom o nekim temama, a odluku donose sami. Razlog za takvo postupanje odraslih je slika koju imaju o detetu kao nedovoljno

¹ ana.gardasevic@gmail.com

² svetlanamijajlovic2@gmail.com

kompetentnom da na predškolskom uzrastu donosi odluke. Za svaku odluku koju dete donese odrasli očekuju od dece najbolja moguća rešenja, zanemarujući iskustvo deteta, a stavljajući sebi na teret odgovornost posledica donesene odluke. Posmatrajući stav protekcionista koji smatraju da decu treba „zaštiti od njih samih, tj. od mogućnosti da usled nezrelosti i nekompetentnosti donesu odluke koje mogu ugroziti njihov dalji razvoj“ (Vranješević, 2014: 35) i liberacionista koji smatraju da „deca treba da imaju ista prava kao i odrasli“ (Vranješević, 2014:36), uviđamo da je potrebno naći granicu kako bismo pomirili ova dva stava. Pitanje kako naći ravnotežu između kompetentnog deteta i potrebe za podučavanjem u konkretnim situacijama, Gerison Lansdaun objašnjava: „za odbijanje mogućnosti da dete izražava svoje želje i očekivanja, bilo bi neophodno da se pokaže da dete nije sposobno da razume implikacije izbora i da bi posledice rizika od datog izbora bile u suprotnosti sa najboljim interesima deteta“ (Lansdown 2005, prema: Woodhed, et al. 2012: 65).

Razlikujemo četiri nivoa uključenosti dece u proces donošenja odluka: „informisanost, izražavanje svog informisanog mišljenja, pravo da se njihovo mišljenje uzme u obzir prilikom donošenja odluka i pravo da sami ili u saradnji sa odraslima učestvuju u donošenju odluka koje ih se tiču, a od razvojnih mogućnosti dece zavisiće način na koji će biti uključeni“ (Vranješević, 2007: 253). Participacija dece je u saglasnosti sa Konvencijom o pravima dece i Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“, gde se dete vidi kao „aktivni učesnik u društvenim odnosima i procesima u porodici, dečjem vrtiću i zajednici kojoj pripada i svojim učešćem doprinosi oblikovanju svoje zajednice“ (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018: 6). Važno je napraviti razliku između prave participacije i prividne participacije. Barker navodi šest nivoa participacije: „posmatrač – nema aktivnu ulogu; publika – ima svoje mesto u interakciji, ali ne i trenutnu moć; aktivni učesnik – ima moć u nekim situacijama; kolideri – dele trenutnu moć u određenim oblastima; solo lideri – imaju jedinstven autoritet i moć“ (Barker, 1968, prema: Vranješević, 2007: 252).

Kao najniži oblik participacije, psiholog Rodžer Hart definiše *manipulaciju* gde se deca koriste da bi odrasli predstavili nešto što je važno odraslima. Drugi nivo je *dekoracija* kada deca ulepšavaju neke sadržaje koje organizuju odrasli. U *prividnoj participaciji* ili kvazi participaciji odrasli uključuju decu po svom planu a ne po izboru dece. Kao četvrti nivo naglašava *društvenu mobilizaciju* u kojoj su deca informisana i dat im je zadatak, oni nisu inicijatori i kreatori, ali se deca dobrovoljno uključuju. Na petom nivou deca su *informisana i konsultovana* i njihovo mišljenje je uzeto u obzir kod donošenja odluka. U šestom nivou *odrasli iniciraju i odlučuju sa decom*, dele moć i kontrolu. Kao sedmi nivo ističe se nivo u kome *deca iniciraju i odlučuju samostalno*, deca sprovode inicijativu i imaju kontrolu nad odlukama koje se donose. A kao najviši nivo definiše se nivo participacije u kome *deca iniciraju i dele odluke sa odraslima*, odrasli pružaju pomoć deci (Vranješević, 2012).

Metodologija

Kao problem istraživanja ističemo stepen uključenosti dece u donošenju odluka značajnih za decu u vrtiću.

Cilj istraživanja je ispitivanje mišljenja dece i vaspitača o poštovanju participativnih prava dece u vrtiću, kako bi se unapredio njihov položaj u vrtiću.

Zadaci na kojima se zasniva ovo istraživanje su:

- Analiziranje mišljenja vaspitača o prisutnom nivou participacije dece u vrtiću;
- Ispitivanje mišljenja dece o njihovom učešću u odlučivanju u svakodnevnoj praksi u vrtiću;
- Ispitivanje postupaka koji se primenjuju u konsultaciji sa decom.

Istraživanje predstavlja studiju slučaja Predškolske ustanove „Dečja radost“ Ćuprija u periodu od marta 2021. do januara 2022. Istraživanje je sprovedeno u 22 vaspitno-obrazovne grupe. Nastalo je iz potrebe za obezbeđivanjem boljeg položaja deteta u vrtiću omogućavanjem veće participacije dece.

Tehnike koje smo primenjivali su intervju sa vaspitačima i decom i anketiranje vaspitača. Za potrebe ovog istraživanja izrađen je scenario radionica³ sa vaspitačima, onlajn upitnik⁴ za vaspitače i scenario intervju⁵ za decu. Uzorak istraživanja je činio 41 vaspitač i 24 dece. Istraživanje je zasnovano na deskriptivnoj metodi.

Rezultati istraživanja

Mišljenja vaspitača o prisutnom nivou participacije dece u vrtiću

Prema mišljenju 43% vaspitača naše ustanove dominantan je drugi nivo participacije prema Barkeru (Barker, 1968, prema: Vranješević, 2007) u kome su deca publika, imaju svoje mesto u interakciji, ali ne donose odluke. Deca zajedno sa vaspitačima promišljaju o situacijama u vrtiću, ali ne donose odluke.

U našoj ustanovi 21% vaspitača govori da deca donose odluke u nekim situacijama koje su manje važne, a odrasli u situacijama koje oni ocene kao važnim. Ocenjuju da je participacija dece u vrtiću na lestvici od 1-6 na četvrtom nivou.

Isti procenat vaspitača (21%) smatra da je dete kolider da deli trenutnu moć u odlučivanju sa vaspitačem u određenim situacijama (kada je pitano), što je na petom nivou participacije dece.

³ Radionice sa vaspitačima su realizovane tokom 2020/21, posebno je pripreman scenario radionice za utvrđivanje slike o detetu, nivou participacije, predlozi praktičara za veće omogućavanje participativnih prava.

⁴ Upitnik sadrži pitanja kojim se ispituje način uključenosti dece u proces odlučivanja u vrtiću, procenu nivoa participacije, ulogu vaspitača u procesu odlučivanja dece, postupke u konsultovanju sa decom.

⁵ Kroz radionicu sa decom u dve vaspitne grupe uzrasta 6 godina realizovan je intervju po pitanjima važnim za učešće dece u grupi. Intervju je podrazumevao ispitivanje mišljenja dece o odlukama koje oni donose u grupi i o čemu mogu deca da odlučuju.

Jedan broj vaspitača 14% smatra da su deca na vrhu lestvice participacije na šestom nivou, gde imaju jedinstven autoritet i moć u donošenju odluka.

Većina njih smatra da deca ne učestvuju u donošenju odluka, već se samo informišu o odlukama. Ovo ukazuje da se zanemaruje mogućnost aktivnog doprinosa deteta u svakodnevnim situacijama u vrtiću o kojima dete može da odlučuje. Interesantan je podatak koji smo dobili od 35% vaspitača koji smatraju da je u njihovoj grupi prisutan peti i šesti nivo participacije, što ukazuje na nerazumevanje participacije, jer ne prave razliku između stvarne participacije i prividnog uključivanja dece u donošenje odluka.

Mišljenje dece o načinima učešća i donošenja odluka u vrtiću

Ispitivali smo decu o načinima na koji oni učestvuju u grupi i o čemu bi oni želeli da odlučuju. Na osnovu intervjua sa decom možemo zaključiti da o dešavanjima u grupi najviše odlučuju vaspitači u grupi, zatim vaspitači koji dolaze na zamenu, ali ne i deca – „*donose odluke vaspitačica Sneža i Maja, vaspitačica Sonja i druga Maja, Marija i Suza i druga Suza*“.

Deca odlučuju u izboru igračaka kada je vreme za igru – „*odlučujemo kako da se igramo autićima i biramo sa kim da se igramo*“. Uočavamo da je vreme za igru određeno od strane vaspitača i odvojeno od konteksta učenja. Deca nakon aktivnosti koju inicira vaspitač mogu da biraju igru i način igranja.

Po iskazima dece „*da idemo u salu odmah*“ i „*da idemo napolje ali odmah*“ ukazuje na situaciju poštovanja programskih aktivnosti, a ne trenutnih potreba dece.

Iskazuju potrebu da saznaju nešto novo – „*da istražujemo o vulkanima, kako izlazi lava i šta od nje nastaje, da naučim kako rade motori, zupčanici i kako se prave automobili, kako radi žičara, kako se upravlja podmornicom*“. Ovim predlozima deca pokazuju da su kompetentna da daju predloge i donose odluke.

Deca žele da odlučuju o temama kojima će se baviti, načinima igranja, promeni pravila ponašanja i izborom sredine gde će se odigravati vaspitno-obrazovni rad. Zaključujemo da su deca kompetentna da vrše izbor i preuzimaju odgovornost za izbor. Primeri koje navode ukazuju da njihove potrebe nisu ispoštovane i da deca ne učestvuju u izboru aktivnosti.

Postupci koji se primenjuju u konsultaciji sa decom

U našoj ustanovi 80% vaspitača govori da *uvažavaju dete kao ravnopravnog sagovornika*, isti broj vaspitača da *pregovara i dogovara se sa decom*. Neznatno manji procenat njih 73% smatra da *odvaja dovoljno vremena da je spreman da sasluša dete, trudi se da razume i da se stavi u poziciju deteta*. Kao jake snage naši vaspitači ističu spremnost da saslušaju dete, da se dogovaraju i pregovaraju. Ove kompetencije su važne i osnova su za primenu konsultovanja sa decom.

Kao postupak konsultovanja 67% smatra da se *poštuju kompetencije deteta*, a jednak procenat praktičara *opisuje sebe kao svesnog da nemaju odgovore na sva pitanja i spremne da to kažu deci, da odustaju od svog plana aktivnosti onda kada deca daju drugi predlog*. Većina njih smatra da se poštuju kompetencije dece, što nas navodi na pitanje zašto se onda njihove kompetencije ne koriste u donošenju odluka u važnim pitanjima za njih same. Vaspitači koji ocenjuju sebe kao spremne da odustaju od svog plana aktivnosti onda kada deca daju predloge je u kontradiktornom stavu sa iskazanim mišljenjem dece da odlučuju najmanje oni, a najviše svi prisutni vaspitači.

Prema analizi postupaka praktičara prema deci u cilju konsultovanja sa decom zaključujemo da je dominantan drugi nivo participacije prema Barkeru (Barker, 1968, prema: Vranješević, 2007) u kome deca imaju svoje mesto u interakciji, ali ne donose odluke.

Umesto zaključka

Istraživanje koje smo pokrenuli u primeni participativnih prava dece, pokazalo nam je da veći broj praktičara ne pravi razliku između prave i kvazi participacije što znači da je potrebna stručna podrška vaspitačima u razumevanju svojih postupaka koji bi omogućili viši nivo dečje participacije.

Upoređujući tvrdnje dece i vaspitača primetićemo raskorak između dečje perspektive o odlučivanju i mišljenja vaspitača. Dok jedan broj vaspitača definiše decu kao lidere, inicijatore i smatraju da su deca dovoljno uvažena, da se slušaju predlozi dece i konsultuju u donošenju odluka, deca tvrde suprotno. Po rečima dece o svemu odlučuju odrasli, a ne deca.

Uzimajući u obzir važnost položaja dece i njihove participacije u vrtiću smatramo da podaci o nesaglasnosti mišljenja vaspitača i mišljenja dece i nesaglasnosti mišljenja i delanja vaspitača mogu predstavljati polazni okvir za unapređenje participacije dece i njihovog boljeg položaja u vrtiću. Ne treba gubiti iz vida da način na koji deca učestvuju i odlučuju u svakodnevnoj praksi reflektuje vrednosti i kulturu ustanove, a u isto vreme određuje standard kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada.

Literatura

Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4 (2), 1-43.

Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet i CIP Centar za interaktivnu pedagogiju

Konvencija o pravima deteta (1989). Pariz: UNICEF. Preuzeto sa <https://www.unicef.org/serbia/media/3186/file/Konvencija%20o%20pravima%20deteta.pdf>

- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta (2018). *Službeni glasnik Republike Srbije - Prosvetni pregled*, br. 16, 2018. Preuzeto sa <https://ecec.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/02/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Vranješević, J. (2007). Participativna prava i pojam razvojnih mogućnosti. U I. Radovanović i B. Trebješanin (ur.), *Didaktičko-metodički aspekti promena u osnovnoškolskom obrazovanju* (str. 251-260). Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu.
- Vranješević, J. (2012). *Razvojne kompetencije i participacija dece: od stvarnog ka mogućem*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vranješević, J. (2014). Dete između zaštite i autonomije: protekcionizam ili liberacionizam? *Nastava i vaspitanje*, 63 (1), 33-44.

ANGAŽOVANJE STUDENATA U ONLAJN OKRUŽENJU: TEORIJSKI MODEL ZAJEDNICE KOJA ISTRAŽUJE¹

Mirjana M. Senić Ružić²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Rezultati istraživanja o iskustvima studenata i nastavnika u onlajn nastavi u visokoškolskom obrazovanju organizovanoj za vreme korona krize, pokazuju da su najzastupljenije bile aktivnosti transmisivne prirode pri čemu su angažovanje studenata, kao i njihova interakcija sa nastavnikom i drugim studentima stavljeni u drugi plan. Nakon dve godine rada u onlajn okruženju, neangažovanost studenata i nedostatak interakcije postaju izvor krize u onlajn obrazovanju. Rad je posvećen sagledavanju koncepata angažovanja studenata i interakcije, posmatranih kroz teorijski model *zajednice koja istražuje* koji može da posluži kao osnova za kreiranje kvalitetnog obrazovnog iskustva u onlajn okruženju. U pokušaju da damo odgovor na pitanje: *kako dalje?* ukazujemo na važnost pažljivog planiranja angažovanja studenata na svim nivoima (bihevioralnom, emocionalnom i kognitivnom) i osmišljavanja različitih tipova interakcije u procesima nastave i učenja.

Ključne reči: angažovanje studenata, interakcija, onlajn nastava, zajednica koja istražuje.

Uvod

Iznenadan prelazak sa redovne na onlajn nastavu predstavljao je veliki izazov za čitav obrazovni sistem, a naročito za nastavnike i studente, koji su bili primorani da se brzo prilagode novim uslovima i načinima rada, komunikacije i razmene, novim sredstvima za rad i resursima. Nedostatak prethodnog iskustva u korišćenju digitalnih tehnologija u nastavi i za učenje, a uz to i različit nivo digitalne pismenosti i nastavnika i studenata, učinili su da izazov za planiranje i realizaciju nastave i učenja u onlajn okruženju bude još veći.

Uprkos tome što se nakon prvog talasa korona krize određeni nivoi sistema obrazovanja vraćaju na redovan način rada, u okviru visokoškolskog obrazovanja onlajn nastava i dalje ostaje zastupljena u velikoj meri. Izgleda da se polako ostvaruju predviđanja budućnosti onlajn nastave u visokoškolskom obrazovanju koja kažu da je povećana integracija digitalnih tehnologija u visokom obrazovanju promena koja će se zadržati i nakon pandemije (OECD, 2020), i da smo na pragu „četvrte generacije

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize* koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

² mirjana.senic@f.bg.ac.rs

univerzitetske evolucije“ čija je glavna odlika digitalni ili onlajn univerzitet (Strielkowski & Wang, 2020: 2). Dve godine nakon uvođenja onlajn nastave u naše visokoškolske ustanove, više ne možemo govoriti o onlajn nastavi u vreme krize, planiranoj i realizovanoj na brzinu, bez prethodnog iskustva u radu sa digitalnim tehnologijama. Sada se treba osvrnuti na *krizu u okviru onlajn nastave* – šta je to što predstavlja najveći izazov za glavne učesnike u obrazovnom procesu u onlajn okruženju? I *kako dalje* – na koji način se taj izazov može prevazići?

Istraživanja na našim prostorima o onlajn nastavi u visokoškolskom obrazovanju organizovanoj za vreme korona krize, pokazuju da su angažovanost studenata, aktivno učestvovanje, interakcija ili participacija najčešće navođeni izazovi za kvalitetnu onlajn nastavu iz perspektive nastavnika (Stančić & Senić Ružić, 2021) i studenata (Eraković i Topalov, 2021; Pejatović i sar., 2021; Prodanović & Gravanović, 2020). Neiskustvo u korišćenju digitalnih tehnologija u nastavi, nedovoljna digitalna pismenost nastavnika, kao i neophodnost da se u najkraćem roku sa redovne pređe na onlajn nastavu, doveli su do toga da su najzastupljenije aktivnosti u nastavi za vreme krize bile transmisivne prirode, tako da motivacija i angažovanje studenata, kao i njihova interakcija sa nastavnikom i drugim studentima, nisu dostigli željeni obim i kvalitet (Stančić & Senić Ružić, 2021). Podsticanje angažovanja studenata i interakcije u uslovima onlajn nastave predstavlja dodatni izazov i zbog same prirode onlajn komunikacije. Rad u atmosferi u kojoj studenti tokom onlajn predavanja nerado govore, uslovio je praktikovanje transmisivnog modela nastave kako bi se izbegla neprijatna tišina (Eraković i Topalov, 2021), pri čemu je zapostavljena i u drugi plan smeštena interakcija sa studentima i njihovo angažovanje. Polazeći od rezultata pomenutih istraživanja, u radu se usmeravamo na sagledavanje koncepta angažovanja studenata i interakcije u onlajn okruženju, posmatrajući ih kroz dimenzije teorijskog modela *zajednice koja istražuje* (Garrison & Anderson, 2003; Garrison, 2017) koji je usmeren na kreiranje kvalitetnog obrazovnog iskustva u onlajn okruženju. U ovom modelu se naglašava značaj situacije za učenje u kojoj studenti treba da budu aktivno angažovani, odnosno da ostvare interakciju sa nastavnikom, drugim studentima i sadržajem kako bi konstruisali značenja i potvrdili razumevanja.

Angažovanje studenata i različiti tipovi interakcije u onlajn okruženju

Mnogi autori i istraživači prepoznali su i potvrdili značaj angažovanja studenata u kontekstu nastave i učenja, koje se sve češće uzima u obzir kao jedan od indikatora kvaliteta nastave (Kuh, 2009). Angažovanjem studenata u onlajn nastavi smanjuje se osećaj izolovanosti, podstiče motivacija za učenje, zadovoljstvo i uspeh u učenju (Fredericks et al., 2004). Angažovati studente izazov je i u realnom, a naročito u onlajn okruženju s obzirom na fizičku razdvojenost i redukovani socijalni kontekst u kome se ostvaruju procesi nastave i učenja.

Kompleksan niz različitih uticaja i faktora određuju konstrukt angažovanja (Kahu, 2013), koji najčešće podrazumeva aktivno učešće studenata u nastavnim aktivnostima, jer je za dostizanje novog znanja ili razvijanje novih veština, potrebno uložiti određeni napor, odnosno angažovati se u određenoj situaciji učenja. I dok postoji saglasnost među autorima oko važnosti angažovanja i istraživanja kako podsticati i poboljšati angažovanje studenata, manje je saglasnosti oko konceptualizacije i merenja ovog konstrukta (Lam et al., 2012). Najveći broj istraživača slaže se oko toga da je reč o metakonstruktu koji podrazumeva više dimenzija uključenosti ili posvećenosti u aktivnostima nastave i učenja, međutim, broj i priroda dimenzija u okviru ovog konstrukta variraju. Najzastupljenije, i istraživanjima (Fredericks et al., 2016; Maroco et al., 2016) i meta analizama (Fredericks et al., 2004) potvrđeno, jeste razumevanje angažovanja kao trodimenzionalnog konstrukta koji uključuje bihevioralno, emocionalno i kognitivno angažovanje. *Bihevioralno angažovanje* podrazumeva ponašanja studenata poput prisustvovanja časovima, učestvovanja u aktivnostima učenja, i poštovanja socijalnih i institucionalnih pravila. *Emocionalna dimenzija* se ogleda u pozitivnim ili negativnim emocionalnim odgovorima studenata na proces učenja i na nastavne aktivnosti. *Kognitivno angažovanje* se odnosi na napor koji studenti ulažu u učenje, strategije ili pristupe učenju, kao i akademsku samo-regulaciju. Ove tri dimenzije angažovanja studenata su međuzavisne (Janosz, 2012) u tom smislu da je neophodno da se studenti angažuju i fizički (bihevioralno) i psihički (emocionalno i kognitivno) kako bi stekli nova znanja i veštine u procesu nastave i učenja.

Da bi se uspostavilo angažovanje studenata, preporučuje se planiranje interakcije koja je važna komponenta procesa učenja i prediktor uspešne i kvalitetne onlajn nastave (Ljujić i Senić Ružić, 2020). Postoje tri osnovna tipa interakcije: *student-student*, *student-nastavnik* i *student-sadržaj* (Moore, 1989) koje je potrebno pažljivo planirati uzimajući u obzir potencijale i mogućnosti koje nudi tehnologija. Kada sisteme za upravljanje učenjem shvatimo kao virtuelno obrazovno okruženje koje nudi širok spektar mogućnosti za razvoj onlajn obrazovne interakcije (Ljujić i Senić Ružić, 2020), umesto kao repozitorijum za postavljanje zadataka i materijala za učenje, ili kao platformu za organizovanje jednosmernih transmisivnih onlajn predavanja, napravićemo prvi korak ka planiranju različitih vidova interakcije i uspostavljanju angažovanja studenata u onlajn nastavi. Uz to treba imati u vidu da potencijali tehnologije jesu nužan, ali ne i dovoljan uslov za uspostavljanje kvalitetne interakcije, i istaći važnost pedagoškog aspekta planiranja, osmišljavanja i realizovanja različitih vidova interakcije i angažovanja studenata.

Pomenuti tipovi interakcije (Moore, 1989) i vidovi angažovanja (Fredericks et al., 2004) ogledaju se u dimenzijama teorijskog modela zajednice koja istražuje (Garrison & Anderson, 2003; Garrison, 2017) usmerenog na kreiranje kvalitetnog obrazovnog iskustva u onlajn okruženju. Ključne reči u nazivu ovog modela su *zajednica* i *istraživanje*. Pod terminom *zajednica* podrazumevaju se kognitivne i emocionalne veze uspostavljene među studentima koji su fizički razdvojeni (Flock,

2020), dok se učenje u onlajn okruženju posmatra kao *proces istraživanja* u kome studenti treba da budu aktivno angažovani (bihejvioralno, emocionalno i kognitivno), odnosno da ostvare interakciju sa nastavnikom, drugim studentima i sadržajem kako bi konstruisali značenja i potvrdili razumevanja. U skladu sa tim, zajednicu koja istražuje možemo posmatrati i kao *zajednicu učenja u onlajn okruženju*.

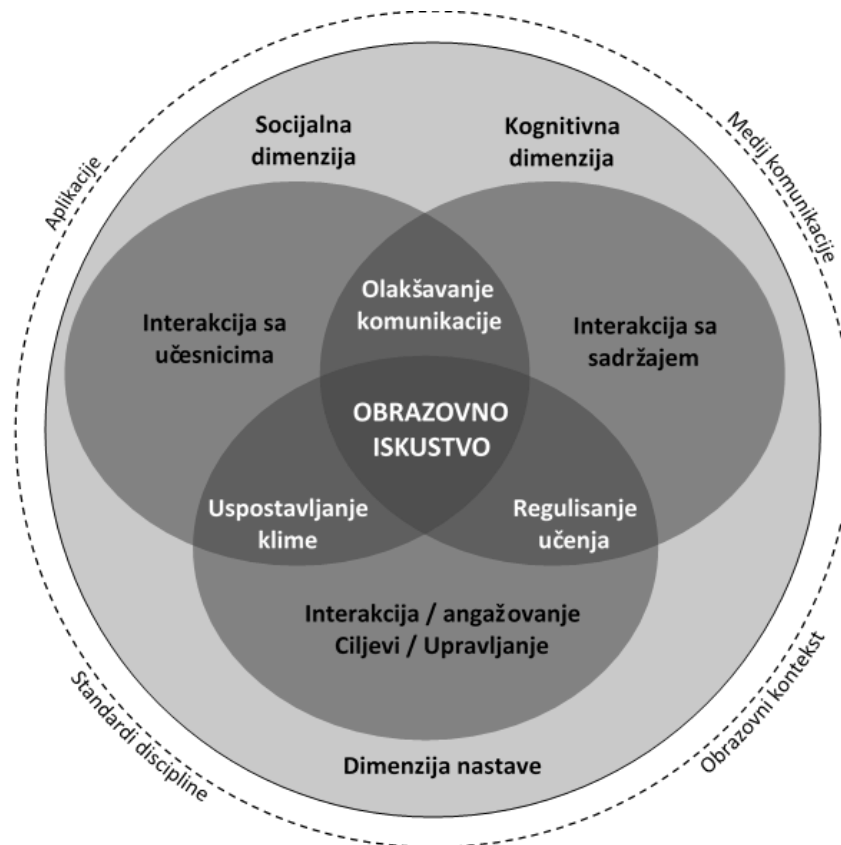
Model zajednice koja istražuje – osnovne postavke

Model zajednice koja istražuje (*CoI – Community of Inquiry*) (Garrison & Anderson, 2003; Garrison, 2017) jedan je od najčešće korišćenih teorijskih modela za kreiranje obrazovnog iskustva u onlajn okruženju. Zasnovan je na kolaborativno konstruktivističkom shvatanju nastave i učenja i ukazuje na neraskidiv odnos između socijalnog okruženja i stvaranja značenja na ličnom planu. U okviru ovog modela se umesto nastave i učenja koristi termin obrazovno iskustvo kojim se naglašava značaj situacije za učenje u kojoj su uključeni i nastavnik i studenti (Garrison & Anderson, 2003). Obrazovno iskustvo se posmatra iz individualne i socijalne perspektive i ima dva cilja: stvaranje značenja na individualnom planu, kroz rekonstrukciju iskustva; i prerađivanje značenja i afirmaciju razumevanja kroz saradnju u zajednici koja istražuje, odnosno uči u onlajn okruženju. Na ovaj način obrazovni proces se sagledava kao „objedinjena transakcija“ između glavnih aktera obrazovnog procesa (nastavnika i studenata) koji su zajedno odgovorni za konstrukciju značenja i afirmaciju razumevanja, odnosno za efekte procesa nastave i učenja (Ibid: 13). Pomenuti procesi stvaranja značenja i afirmacije razumevanja odvijaju se kroz interakciju koju čine tri ključne dimenzije ili prisutnosti: kognitivna, socijalna i dimenzija nastave (Slika 1) (Garrison, 2017).

Kognitivna dimenzija podrazumeva konstruisanje i potvrđivanje značenja kroz kontinuirano promišljanje i međusobnu komunikaciju (Garrison & Anderson, 2003). Kognitivna dimenzija se uspostavlja kada nastavnik kreira okruženje za učenje u kojem se studenti uključuju u visok nivo promišljanja i međusobnu komunikaciju, sa ciljem da konstruišu značenje i potvrde razumevanje. Ova dimenzija može biti operacionalizovana kroz *model praktičnog istraživanja* koji podrazumeva četiri faze: pokretanje događaja, istraživanje, integraciju ideja i razrešenje problema, čime se prikazuje neodvojivost refleksije i komunikacije, kao i višefazni proces osmišljen za kolaborativno konstruisanje značenja i potvrđivanje razumevanja (Garrison, 2017).

Socijalna dimenzija se odnosi na sposobnost opažanja sebe i drugih u onlajn okruženju kao „stvarnih“ osoba (Garrison & Anderson, 2003: 28) koje se emocionalno i socijalno projektuju i angažuju u zajednici koja istražuje. To je sposobnost identifikovanja sa zajednicom, svrsishodnog komuniciranja u okruženju poverenja i razvijanja ličnih i afektivnih međuljudskih odnosa (Swan et al., 2009). Ova dimenzija podrazumeva otvorenu komunikaciju, afektivno izražavanje i grupnu koheziju (Garrison & Anderson, 2003; Garrison, 2017). Specifičnost onlajn komunikacije, koja

se najčešće odvija u redukovanom socijalnom kontekstu čiji je najveći nedostatak odsustvo neposredne povratne informacije, bilo da je reč o pisanoj komunikaciji (u asinhronoj onlajn nastavi) ili odsustvu neverbalne komunikacije (ukoliko su u sinhronim predavanjima isključene kamere), predstavlja ozbiljan izazov i otežava uspostavljanje socijalne dimenzije u onlajn okruženju.



Slika 1. Model zajednice koja istražuje, Community of Inquiry Framework (Garrison, 2017)

Dimenzija nastave ima za cilj da podrži i podstakne kognitivnu i socijalnu dimenziju, i podrazumeva dve funkcije. Prva se odnosi na planiranje obrazovnog iskustva. U okviru ove funkcije ključna je uloga nastavnika koji je zadužen za odabir, selekciju, prezentovanje sadržaja, osmišljavanje aktivnosti učenja i načina ocenjivanja. Druga funkcija nastave ogleda se u olakšavanju i usmeravanju kognitivnih i socijalnih procesa sa ciljem ostvarivanja lično značajnih i obrazovno vrednih ishoda učenja. U okviru ove funkcije ističu se kao važne i uloga nastavnika i uloga studenata. Zato se govori o prisutnosti *nastave*, a ne *nastavnika* i ističe zajednička uloga i odgovornost čitave zajednice koja istražuje (Garrison, 2017) za proces i efekte nastave i učenja. Nastava u ovom modelu povezuje elemente zajednice koja istražuje u jedan uravnotežen i funkcionalan odnos koji je u skladu sa definisanim ishodima i potrebama i sposobnostima studenata (Garrison & Anderson, 2003; Garrison, 2017).

Sušтина modela zajednice koja istražuje jeste zajednički proces učenja u kome su individualne odgovornosti oblikovane kolaborativnim iskustvom učenja. U ovom modelu nije važno *ko*, već *kako* se ideje dele i razmenjuju, fokus je na procesu i na odgovornostima cele istraživačke zajednice (Garrison, 2017). Brojna istraživanja potvrdila su trokomponentnu strukturu angažovanosti u modelu zajednice koja istražuje, međuzavisnost dimenzija, kao i to da postoji povezanost između tri definisane dimenzije i zadovoljstva studenata onlajn nastavom, nastavnikom, procesom učenja i utiskom pripadanja u onlajn obrazovnom okruženju (Garrison, 2017; Swan et al., 2009).

Zaključak

Istraživanja su pokazala da onlajn nastava može da bude isto efikasna kao i tradicionalna, pod uslovom da je zasnovana na kolaborativnom i aktivnom učenju, prilikama za interakciju i uz prisustvo i podršku nastavnika (Dixson, 2010). Kvalitetna onlajn nastava zahteva pažljivo planiranje, pri čemu treba promišljati o angažovanju studenata na svim nivoima (bihejvioralnom, emocionalnom i kognitivnom) i omogućiti različite tipove interakcije u procesima nastave i učenja. Savremene tehnologije pružaju širok spektar prilika za angažovanje i interakciju kroz procese istraživanja, konstruisanja značenja, afirmacije razumevanja i kreiranja i deljenja sadržaja na onlajn platformama; ali i omogućavaju da zajednice koje uče ostanu održive uprkos prostornim i vremenskim ograničenjima. Prema tome, potencijali onlajn nastave i savremene tehnologije postoje, samo ih treba upotpuniti pažljivim planiranjem različitih vidova interakcije i angažovanja studenata.

Kvalitetna i efikasna nastava, bilo tradicionalna ili onlajn, zahteva više od repertoara tehnika, recepata i praktičnih uputstava, zbog toga smo se u ovom radu odlučili da umesto niza uputstava za angažovanje studenata u onlajn nastavi, prikažemo teorijski model zajednice koja istražuje kao odgovor na pitanje kako prevazići krizu u onlajn obrazovanju. Efektivno planiranje, olakšavanje i upravljanje socijalnim i kognitivnim procesima jesu aktivnosti koje definišu dimenziju nastave. A osnovu za planiranje i realizovanje kvalitetne onlajn nastave treba da čini razumevanje povezanosti različitih dimenzija koje čine obrazovno iskustvo, kao i razumevanje odnosa između kolaborativne (socijalne) i konstruktivističke (kognitivne) dimenzije kao sastavnog dela procesa nastave i učenja.

Literatura

- Dixson, M. D. (2010). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 1-13.
- Eraković, B. R. i Topalov, J. P. (2021). Nastava i učenje putem Mudla, guglovih dokumenata i Zuma - angažovanje studenata u (a)sinhronom nastavnom okruženju. *Inovacije u*

- nastavi - časopis za savremenu nastavu, 34(4), 122-136.
<https://doi.org/10.5937/inovacije2104122E>
- Fiock, H. (2020). Designing a community of inquiry in online courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 134–152.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.3985>
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Garrison, D. R. (2017). *E-Learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (Third Edition). London and New York: Routledge.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London and New York: Routledge Falmer.
- Janosz, M. (2012). Part IV commentary: Outcomes of engagement and engagement as an outcome: Some consensus, divergences, and unanswered questions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 695-703). Boston, MA: Springer US.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kuh, G.D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683-706.
- Lam, S., Wong, B., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 403-419). Boston, MA: Springer US.
- Ljujić, B. i Senić Ružić, M. (2020). Studenti kao kreatori obrazovnog sadržaja u onlajn obrazovanju odraslih. *Andragoške studije*, (1), 179-195.
- Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the university student engagement inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica* 29:21. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>
- OECD (2020). *Digitalisation today: Benefits and risks for teaching and learning*. OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/higher-education-policy/Digitalisation-today-webinar-keymessages.pdf>.
- Pejatović, A., Orlović Lovren, V. i Čairović, N. (2021). Direktna i onlajn nastava – sličnosti i različitosti. Perspektiva studenata. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju: Zbornik radova* (str. 171–176). Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije.
- Prodanović, M., & Gravanović, V. (2020). Online language teaching and learning: Anglistics students' perspectives on the new educational environment imposed by the COVID 19 outbreak. *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy*, L(3), 231–248.
- Stančić, M., & Senić Ružić, M. (2021). University teachers' perspectives on the quality of emergency remote teaching – the case of Serbia during the COVID-19 pandemic. *Andragoške studije*, (2), 45-63.

- Strielkowski, W., & Wang, J. (2020). An introduction: COVID-19 pandemic and academic leadership. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 441, 1-6. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200526.001>
- Swan, K., Garrison, D., & Richardson, J. C. (2009). A constructivist approach to online learning: The community of inquiry framework. In C. Payne (Ed.), *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks* (pp. 43-57). Hershey: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-654-9.ch004>

OPAŽANJA STUDENATA O KVALITETU ONLAJN NASTAVE PREMA MODELU ISTRAŽIVAČKE ZAJEDNICE¹

Danica V. Vasiljević Prodanović²

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Zagorka T. Markov³

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kikinda

Apstrakt

Predmet ovog istraživanja su opažanja studenata o kvalitetu onlajn nastave prema modelu istraživačke zajednice tokom pandemije COVID-19. Cilj istraživanja je utvrđivanje kvaliteta onlajn nastave prema opažanjima studenata i utvrđivanje razlika u odnosu na pol, nivo studija, godinu studija, zaposlenost i boravište ispitanika. Uzorak su činila 54 studenta Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu. Korišćen je instrument zasnovan na modelu istraživačke zajednice, kojim su ispitana opažanja studenata o tri dimenzije onlajn nastave: socijalno prisustvo, nastavno prisustvo i kognitivno prisustvo. Rezultati pokazuju da studenti u proseku imaju pozitivno opažanje kvaliteta onlajn nastave. Ustanovljeno je da postoje statistički značajne razlike između studenata prema nivou i godini studija. Ukazano je na problem izvođenja praktične nastave, što će biti izazov za pedagošku praksu u okolnostima pandemije COVID-19.

Ključne reči: onlajn nastava, studenti, istraživačka zajednica, pandemija, COVID-19.

Uvod

Razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) je omogućio razvoj obrazovnih ustanova (Arsenijević et al., 2012), porast trenda primene računara i interneta u nastavi i učenju (Andevski i sar., 2014) i ekspanziju programa onlajn nastave. Reč je o kompleksnom vidu nastave i učenja za koji je neophodna upotreba IKT (Milićević i sar., 2014, prema Dimitrijević, 2021). Radi ostvarivanja učinka onlajn nastave, nastavnici treba da predoče studentima značaj ove vrste učenja, organizacije vremena i sticanja znanja potrebnih za njeno implementiranje u praksi (Jeremić i sar., 2018; Petrović, 2016). Onlajn nastava ne zahteva fizičku prisutnost studenata u prostorijama fakulteta tokom predavanja, što je omogućilo njenu primenu u okolnostima pandemije COVID-19. Pandemija je doprinela ubrzanju primene IKT u

¹ Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (br. Ugovora 451-03-68/2022-14/200096).

² vp.danica@gmail.com

³ zagorka.markov@gmail.com

nastavi i učenju, pri čemu se koriste različite platforme za realizaciju onlajn nastave u realnom vremenu (sinhrona nastava) ili odvojenom vremenu (asinhrona nastava). Novija istraživanja realizovana u Srbiji pokazuju da većina nastavnika koristi one tehnologije za koje nisu potrebne dodatne obuke i koje su uglavnom do tada već koristili u svakodnevnim situacijama (Đorđić i sar., 2021; Šorak, 2020). Međutim, neka istraživanja ukazuju da studenti percipiraju nedovoljnu primenu računara i interneta od strane nastavnika tokom izvođenja nastave (Vasiljević-Prodanović, 2020).

Iskustvo onlajn nastave se može objasniti modelom istraživačke zajednice – *Community of Inquiry* (CoI) čiji su autori Garrison i saradnici (Garrison et al., 2000). Prema ovom modelu, iskustvo onlajn nastave se posmatra kroz odnos tri dimenzije: socijalnog, nastavnog i kognitivnog prisustva. Socijalno prisustvo predstavlja meru društvene i emotivne povezanosti učesnika nastave u onlajn okruženju. Pozitivna socio-emocionalna klima doprinosi razvijanju interpersonalnih odnosa između svih učesnika obrazovnog procesa na daljinu i pozitivno se reflektuje na kvalitet obrazovanja (Garrison, 2009). Nastavno prisustvo uključuje širok spektar aktivnosti, uloga, pedagoških formi i intervencija koje nastavnik preduzima kako bi omogućio interakciju sa studentima u onlajn okruženju. Treća dimenzija je kognitivno prisustvo u kojem do izražaja dolaze motivacija, pažnja, sposobnost studenata da kreativno razmišljaju i da kooperativnim učenjem dolaze do rešenja. U ovoj fazi kreativno mišljenje studenta uz podršku nastavnika dolazi do izražaja (Garrison, et. al, 2000).

Predmet ovog istraživanja su opažanja studenata o kvalitetu onlajn nastave prema modelu istraživačke zajednice tokom pandemije COVID-19, kroz analizu njene tri dimenzije: socijalno prisustvo, nastavno prisustvo i kognitivno prisustvo. Cilj istraživanja je utvrđivanje kvaliteta onlajn nastave prema opažanjima studenata i utvrđivanje razlika u odnosu na pol, nivo studija, godinu studija, zaposlenost i boravište ispitanika. Ovo istraživanje predstavlja nastavak prethodnih istraživanja realizovanih na uzorku studenata Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača (VŠSSOV) u Kikindi (Markov, 2021; Vasiljević-Prodanović i Markov, 2021).

Metod

Uzorak i procedura. Uzorak istraživanja su činila 54 studenta osnovnih i master studija Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu. Prikupljanje podataka je obavljeno elektronskim putem, tokom decembra 2021. Radi dobijanja sveobuhvatnijih informacija o predmetu istraživanja, korišćena je kombinovana metodologija – kvantitativna i kvalitativna.

Instrument. Za ispitivanje opažanja studenata o iskustvu onlajn nastave korišćen je upitnik koji je primenjen u prethodnim istraživanjima (Markov, 2021; Vasiljević-Prodanović i Markov, 2021). Instrument je izrađen po uzoru na već postojeći instrument (Arbaugh et al., 2008), zasnovan na teorijskoj analizi CoI modela

(Garrison et al., 2000). Upitnik se sastoji od opšteg dela kojim su prikupljeni osnovni podaci o ispitanicima (pol, nivo i godina studija, zaposlenost, boravište) i petostepene skale Likertovog tipa sa 18 tvrdnji, kojom su ispitana opažanja studenata o tri dimenzije onlajn nastave: Socijalno prisustvo (SP), Nastavno prisustvo (NP) i Kognitivno prisustvo (KP). Kvalitativni podaci su dobijeni otvorenim upitom za unos zapažanja ispitanika o iskustvu onlajn nastave.

Analiza pouzdanosti instrumenta je obavljena Cronbach-Alpha testom. Vrednosti Cronbach-Alpha za tri podskale instrumenta iznose: za podskalu SP $\alpha=0,598$, za podskalu NP $\alpha=0,743$, i za podskalu KP $\alpha=0,798$. Ove vrednosti ukazuju na prihvatljivu pouzdanost instrumenta, što je potvrđeno i prethodnim istraživanjima. Postoji potreba za korigovanjem ajtema za podskalu Socijalno prisustvo kako bi se povećala njena unutrašnja konzistentnost.

Rezultati istraživanja

Istraživanjem je obuhvaćeno 54 ispitanika, od čega 8 (14,8%) muškog i 46 (85,2%) ženskog pola. Kada je reč o nivou studija, 38 ispitanika (70,4%) čine studenti osnovnih, a 16 (29,6%) studenti master studija. Prema godini studiranja, 22 ispitanika (40,78%) su na trećoj godini osnovnih, 16 ispitanika (29,6%) na četvrtoj godini osnovnih studija, i 16 (29,6%) na prvoj godini master studija. Zaposlenih ispitanika je 17 (31,5%), a nezaposlenih 37 (68,5%). Boravište na selu ima 11 ispitanika (20,4%), a boravište u gradu 43 ispitanika (79,6%).

Tabela 1: Mere centralne tendencije prosečnih vrednosti podskorova

Varijabla	N	M	SD	Min	Max
Socijalno prisustvo (SP)	54	3,95	0,55	2,67	5,00
Nastavno prisustvo (NP)	54	4,14	0,56	3,17	5,00
Kognitivno prisustvo (KP)	54	3,98	0,70	1,33	5,00

Podaci (Tabela 1) pokazuju da su srednje vrednosti sva tri podskora iznad srednje vrednosti skale (3). Za varijablu NP imamo najveću srednju vrednost podskora ($M=4,14$), dok se najveća disperzija ($SD=0,70$) i najmanji prosečan skor (1,33) opažaju za varijablu KP, što ukazuje na najmanje ujednačene odgovore ispitanika.

Ispitivanje razlika u distribuciji, obavljeno Mann-Whitney U testom, pokazuje da nema statistički značajnih razlika u odgovorima ispitanika prema polu ni za jednu od dimenzija onlajn nastave ($p>0,05$), iako se opaža da studenti muškog pola imaju veće srednje vrednosti rangova (36,94) u odnosu na studente ženskog pola (25,86) na

podskoru KP. Takođe, ne postoje statistički značajne razlike na podskorovima prema zaposlenosti i boravištu studenata ($p > 0,05$).

Tabela 2: Razlike između grupa prema nivou studija - Mann-Whitney U

Varijabla	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Socijalno prisustvo (SP)	268,000	1009,000	-0,687	0,492
Nastavno prisustvo (NP)	256,000	997,000	-0,914	0,361
Kognitivno prisustvo (KP)	202,500	943,500	-1,938	0,053

Kada je reč o nivou studija, statistici Mann-Whitney U testa pokazuju (Tabela 2) da postoje razlike na granici statističke značajnosti na podskoru KP ($p = 0,053$), pri čemu studenti master studija imaju veće srednje vrednosti rangova (33,84) u odnosu na studente osnovnih studija (24,83).

Tabela 3: Razlike između grupa prema godini studija - Kruskal Wallis Test

Varijabla	χ^2	df	p
Socijalno prisustvo (SP)	10,470	2	0,005
Nastavno prisustvo (NP)	1,139	2	0,566
Kognitivno prisustvo (KP)	7,650	2	0,022

Kruskal Wallis testom (Tabela 3) je utvrđeno da postoje statistički značajne razlike na podskorovima SP ($p = 0,005$) i KP ($p = 0,022$) prema godini studija ispitanika. Naknadnom primenom Mann-Whitney U testa ustanovljeno je da studenti treće godine osnovnih studija imaju veće srednje vrednosti rangova na podskorovima SP i KP u odnosu na studente četvrte godine osnovnih studija. Takođe, postoje statistički značajno veće srednje vrednosti rangova studenata prve godine master studija u odnosu na studente četvrte godine osnovnih studija na ovim podskorovima.

Pozitivna percepcija nastavnog prisustva od strane ispitanika, odnosno njihovo viđenje kvaliteta organizovanja i izvođenja nastavnih sadržaja se ogleda i u sledećim komentarima:

S17: Ne slažem se da je kvalitet onlajn nastave slabiji u odnosu na nastavu uživo. Mislim da je onlajn nastava dosta napredovala u kvalitetu u odnosu na početak pandemije, kao i da sve zavisi od sposobnosti profesora da napravi interaktivno i interesantno predavanje.

S46: Mišljenja sam da je onlajn nastava vrlo dobro organizovana na našem fakultetu, kako na onim predmetima koje sam slušala na osnovnim studijama, tako i sada na master studijama.

Na prednosti onlajn nastave ukazuju mnogi ispitanici:

S52: Obzirom da nas je zadesila pandemija koja predstavlja pretnju po zdravlje i živote ljudi, onlajn nastava bila je jedino rešenje.

S28: Onlajn nastava ima brojne prednosti, a tu je pre svega mogućnost boljeg organizovanja vremena za učenje i rad.

S10: Što se tiče prednosti, izdvojila bih mogućnost prisustva nastavi u bilo kom trenutku i na bilo kom mestu, a s obzirom na to da ne odlazimo na fakultet, pogotovo ako neko živi dalje, imamo više vremena za učenje.

Ispitanici ukazuju da je jedan od problema onlajn nastave nemogućnost odvijanja vežbi:

S20: Nedostatak odvijanja vežbi kao i prakse su veliki problem, za koji se nažalost još nije našlo rešenje.

Prema rečima ispitanika, nedostatak socijalne interakcije, kao važnog elementa nastave, je dodatno otežan u okolnostima pandemije:

S08: Ovakav način nastave, ma koliko dobro bio osmišljen, ne može pružiti isti kvalitet interakcije između predavača i studenata, kao i između samih studenata.

S23: Sedenje kod kuće ispred kompjutera utiče na motivaciju i entuzijazam za studiranje i bitno je da budemo u socijalnom okruženju.

S52: Pandemija je proizvela otuđenje ljudi, što se dodatno produbljuje onlajn nastavom.

Problem kognitivne uključenosti studenata u nastavu iskazan je sledećim komentarima:

S29: Ponekad, zbog odsustva provere od strane profesora, gubimo interesovanje za slušanje predavanja pa se odluta na drugu stranu, uzme telefon i radi nešto sasvim drugo.

S08: Nivo pažnje tokom praćenja onlajn nastave jako brzo opada jer se nalazimo u svom domu, neretko sa ostalim ukućanima i svakodnevnim dešavanjima.

Diskusija

Posmatrajući mere centralne tendencije može se primetiti da su srednje vrednosti na svim podskorovima iznad srednje vrednosti za petostepenu skalu, što ukazuje da ispitanici u proseku pozitivno ocenjuju sve posmatrane elemente onlajn

nastave. Rezultati pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike prema polu, zaposlenosti i boravištu ispitanika kada je reč o njihovom opažanju iskustva onlajn nastave u sve tri posmatrane dimenzije. Kada je reč o nivou studija, ustanovljeno je da studenti master studija imaju veće srednje vrednosti rangova u odnosu na studente osnovnih studija, što znači pozitivniju percepciju kognitivnog prisustva onlajn nastavi. Razlike srednjih vrednosti rangova pokazuju da studenti četvrte godine osnovnih studija imaju manje pozitivnu percepciju socijalnog i kognitivnog prisustva onlajn nastavi u odnosu na ostale studente. Ovi nalazi su delimično u saglasnosti sa nalazima prethodnog istraživanja, obavljenog na uzorku studenata VŠSSOV, koje je pokazalo da studenti završne godine osnovnih studija imaju negativniju percepciju onlajn nastave zbog nemogućnosti izvođenja praktične nastave (Vasiljević-Prodanović i Markov, 2021).

Rezultati kvalitativnog dela istraživanja potvrđuju da postoji pozitivan odnos studenata prema svim dimenzijama onlajn nastave. Ukazano je, međutim, i na ograničenja onlajn nastave koja se odnose na smanjene mogućnosti komunikacije, drugačiji karakter interakcija između učesnika u nastavnom okruženju, nemogućnost izvođenja praktične nastave, kao i problem kognitivne uključenosti studenata u nastavni proces.

Zaključak

Rezultati istraživanja pokazuju da studenti u proseku imaju pozitivno opažanje kvaliteta onlajn nastave kada je reč o svim ispitanim dimenzijama, što znači da pozitivno ocenjuju organizovanje i izvođenje nastavnih sadržaja, socijalnu i emotivnu povezanost sa drugima u nastavnom okruženju, kao i kognitivnu uključenost u nastavne procese. Postoje statistički značajne razlike prema nivou i godini studija, pri čemu studenti četvrte godine osnovnih studija imaju manje pozitivnu percepciju socijalnog i kognitivnog prisustva nastavi. Izvođenje onlajn nastave je omogućilo kontinuitet obrazovnih procesa, ali se kao jedno od glavnih ograničenja ukazuje na nemogućnost izvođenja praktične nastave, što će biti izazov za pedagošku praksu u okolnostima pandemije COVID-19.

Literatura

- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *Internet and Higher Education*, 11(3-4), 133-136.
- Andevski, M., Vidaković, M. i Arsenijević, O. (2014). Internet u nastavi i učenju. U M. Stanišić (ur.), *Uticaj Interneta na poslovanje u Srbiji i svetu* (str. 368-374). Beograd: Univerzitet Singidunum.

- Arsenijević, J., Andevski, M., & Milin, D. (2012). Key Topics in Debate on Distance Education. In Lj. Bulatović i G. Bulatović (Eds.), *Knowledge, Education, Media* (pp. 30-45). Sremski Karlovci: Fakultet za menadžment.
- Dimitrijević, M. (2021). Teorijska razmatranja elektronskog učenja u savremenom obrazovanju. *Godišnjak za pedagogiju*, 6(1), 49-62.
- Dorđić, D. M., Cvijetić, M. M. i Damjanović, R. D. (2021). Iskustva učitelja i nastavnika tokom realizacije nastave na daljinu usled pandemije virusa korona (COVID-19). *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 34(2), 86-103.
- Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning: Social, teaching and cognitive presence. In P. L. Rogers, G. A. Berg, J. V. Boettcher, C. Howard, L. Justice, & C. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance learning - 2nd ed.* (pp. 352-355). Hershey, PA: IGI Global.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105.
- Jeremic, B., Markov, Z., & Vasiljevic-Prodanovic, D. (2018). Observations of Students – Future Preschool Teachers About the Possibilities of Acquiring Professional Competencies Through Contemporary Technologies. In I. Roceanu (Ed.), *eLearning and Software for Education* (pp. 135-140). Bucharest: Carol I National Defence University Publishing House.
- Markov, Z. (2021). Online nastava iz ugla studenata u vreme pandemije Covid-19 – pilot istraživanje. U J. Arsenijević i Lj. Krneta (ur.), *Kvalitet i efektivnost online nastave u visokom obrazovanju u vreme pandemije Covid-19* (str. 25-43). Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Petrović, M. S. (2016). Uticaj e-modela '5 koraka' na nastavničko modelovanje aktivne nastave uz primenu multimedije. *Nastava i vaspitanje*, 65(3), 647-660.
- Šorak, Z. (2020). Izuzetna deca: obrazovanje i tretman. *Obrazovni i omladinski rad danas (posebno izdanje)*, 2(5), 451-458.
- Vasiljević-Prodanović, D. (2020). Primena računara i internet u nastavi i učenju na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. *Teme*, 44(3), 763-775.
- Vasiljević-Prodanović, D., Jeremić, B. i Markov, Z. (2017). Role of Computer and the Internet in Student's Learning. In I. Roceanu (Ed.), *eLearning and Software for Education* (pp. 566-571). Bucharest: Carol I National Defence University Publishing House.
- Vasiljević-Prodanović, D. i Markov, Z. (2021). Opažanja studenata o iskustvu onlajn nastave tokom pandemije Covid-19. U N. Buha i M. Kovačević (ur.), *Specijalna edukacija i rehabilitacija u uslovima pandemije COVID-19* (str. 11-17). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

IZAZOVI RODITELJSTVA U VREME KRIZE ¹

Ivana B. Pantić²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Kriza u porodici predstavlja jedan od značajnih faktora koji može uticati na odnos roditelja i dece, što se naročito moglo videti tokom pandemije korona virusa, kada su svi članovi bili primorani da zbog zatvorenosti najviše vremena provode zajedno u krugu porodice. Zato je važno razmotriti sa kojim izazovima su se suočavali roditelji u vreme krize i da li ima promena u porodičnom funkcionisanju i odnosima između članova, koje su nastale kao posledice pandemije korona virusa. Za prevazilaženje krize, izdvojene su preporuke za adekvatno postupanje roditelja čime se istovremeno otkrivaju aspekti odnosa roditelj-dete koji mogu biti izvor problema, jer se podrška uglavnom usmerava direktno na one aspekte koji se procenjuju kao najslabiji i koji mogu predstavljati najveće izazove za roditelje.

Ključne reči: izazovi roditeljstva, porodica, kriza.

Uvod

Posebna stanja, izmenjena svakodnevnica i krizna vremena mogu dovesti do toga da ljudi čine dodatne napore kako bi ostvarivali aktivnosti koje su prethodno predstavljale rutinu, ili ono što se može nazvati „normalnost“. U odnosu na to koji činioci izazivaju promene mogu se razmotriti uzroci nastanka krize u porodici. Ukoliko promenu izaziva razvojni put koji prolazi porodica tokom svog životnog toka – tada kriza uglavnom ima unapređujući karakter, a uzroci se mogu tražiti među članovima porodice. Međutim, kriza se može desiti i zbog faktora koji spolja utiču na porodicu i dodatno usložnjavaju funkcionisanje i adekvatno ostvarivanje porodičnih uloga.

Faktori krize u porodici

Životni tok i ljudski razvoj se značajno više istražuje tokom poslednjih godina XX i u XXI veku, a povećava se broj naučnih oblasti koje šire svoja interesovanja izvan postojećih suštinskih i teorijskih granica (Elder et al., 2015). Preispitivanjem dejstva različitih činilaca koji deluju na promene u porodici, može se primetiti da se neki od

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize* koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

² ivanapantic@hotmail.com

njih identifikuju kao unutrašnji – biološki rast i reorganizacija međusobnih odnosa članova porodice, dok su spoljašnji činioci oni koji deluju na porodicu putem interakcija koje njeni članovi ostvaruju sa okruženjem. Razlozi krize koja može nastati kao posledica razvojnog toka porodice su brojni, a mogu se pojaviti na svakom prelazu između stadijuma ukoliko članovi porodice nisu spremni da odgovore na izazove razvojne faze u koju prelaze (Rodgers & White, 2009). Porodične tranzicije, odnosno prelazi na naredni stadijum, se mogu uporediti sa procesom bifurkacije ili jednostavnije rečeno sa procesom grananja, a put kojim ide porodični razvoj bi bile samo neke od tih grana zavisno od izbora puta daljeg razvoja (White & Klein, 2008). U vremenu kada postoji neka vrsta tenzije, i najmanji pritisak može da proizvede dva moguća ishoda. Sa jedne strane, može doći do krize i slamanja pojedinca i zajednice kojoj on pripada, u ovom slučaju porodice, dok druga mogućnost može biti adekvatan odgovor na izazove i prevazilaženje problema, odnosno uspostavljanje novih načina funkcionisanja. Drugi odgovor na tešku situaciju predstavlja pozitivan efekat izazovne situacije koja je pokrenula proces adaptacije, što se može shvatiti kao napredovanje i razvoj (Kapor Stanulović, 2009). Kako bi se porodica razvijala i uspešno prevazilazila krize sa kojima se suočava neophodno je osnažiti roditelje, jer je na njima težište borbe protiv krize u porodici.

Izazovi roditeljstva u doba krize i preporuke za njihovo prevazilaženje

Pored radosti koje roditeljstvo sa sobom nosi, ono postavlja mnoga pitanja koja dolaze od roditeljske nesigurnosti u to da li će se snaći u novim situacijama i da li će ispravno proceniti šta treba da rade (Petrović, 2009). Stručnjaci različitih oblasti se bave pitanjima koja interesuju roditelje i uglavnom su okupljeni u okvirima organizacija koje mogu delovati na lokalnom, nacionalnom i internacionalnom nivou, a koje publikovanjem različitih sadržaja pokušavaju da podrže i osnaže roditelje u borbi sa izazovima roditeljstva. Društvene promene i dešavanja neretko određuju fokus tema koje se obrađuju, stoga se u poslednje vreme, u okviru velikog broja publikacija posebna pažnja usmerava na izazove sa kojima se roditelji susreću, a koji su posledica pandemije korona virusa, a takođe, i na preporuke za njihovo prevazilaženje. Neosporno je da te preporuke mogu biti veoma korisne i tokom drugih kriznih situacija sa kojima se suočava porodica, jer se odnose uglavnom na aspekte roditeljstva koji se mogu gotovo neprekidno dodatno unapređivati. UNICEF daje preporuke roditeljima za postupanje sa decom tokom krize nastale usled pandemije korona virusa, a tu se ističe kvalitet komunikacije sa decom; stvaranje plana i strukturiranosti aktivnosti u svakodnevnom životu; ohrabrivanje dece da ispolje svaku vrstu emocija, uključujući tugu i frustracije; preispitivanje dečje interpretacije informacija koje primaju; ublažavanje rasejanosti, odnosno rasipanja pažnje i praćenje sopstvenog ponašanja roditelja (UNICEF, 2021). Preporuke koje se izdvajaju i grupišu oko šest tačaka predstavljaju neku vrstu savetodavne i uvek dostupne onlajn pomoći roditeljima. Akcentovanjem određenih pitanja i davanjem preporuka za

postupanje sa decom, istovremeno se otkriva koji su izazovi i problemi sa kojima se roditelji susreću u nameri da što uspešnije ostvare svoje roditeljske uloge.

Isticanjem preporuka da roditelji treba da vode računa o kvalitetu *komunikacije* sa decom, ukazuje se na to koje polje može biti izvor problema u porodici. Od roditelja se očekuje da slušaju i razumeju decu, a naročito u situacijama kada postoji problem (Richman, 2000). Istovremeno roditelji treba da budu proaktivni i ukazuju deci na razne mehanizme preventivnog delovanja kako bi se smanjila verovatnoća da se pojavi novi problem, a ukoliko je problem već nastao, od roditelja se očekuje da pokažu inicijativu u procesu traganja za rešenjem ili načinima za sprečavanje eventualnih posledica (UNICEF, 2021).

U Americi su Li i Vord (Lee & Ward, 2020) sprovele istraživanje o efektima pandemije korona virusa na roditeljstvo, tom prilikom su roditelji dece do 12 godina izveštavali o izazovima sa kojima se susreću i na koji način bi trebalo zadovoljiti potrebe dece, jer su ostvarivala manje kontakata sa vršnjacima usled zatvaranja vrtića i škola. Preko 80% roditelja je izvestilo o tome da su oni jedini koji su brinuli o deci i starijim članovima porodice, dok je više od polovine ispitanih roditelja potvrdno odgovorilo na pitanje o uticaju socijalne izolacije na način postupanja sa decom. U prilog tome, iznosili su refleksije o promenama u procesu ostvarivanja roditeljstva. Pokazalo se da, uprkos tome što ispoljavaju toplinu i osećaju bliskost sa detetom, većina roditelja je više puta verbalno i bar jednom fizički kaznila svoje dete u toku dve nedelje koje su prethodile ispitivanju, što su procenili kao češće nego ranije. Ove promene se identifikuju kao „disciplina pandemije korona virusa“ (Lee & Ward, 2020).

Ipak, pokazalo se da su roditelji tokom izolacije provodili više vremena sa svojom decom i učestvali u zajedničkim aktivnostima više nego ranije (Lee & Ward, 2020). Prema tome, trebalo je da roditelji vode računa o planu i organizaciji svakodnevnih aktivnosti dece. Naime, deci je potrebna *strukturiranost* i uređenost rasporeda aktivnosti, kao i planirano vreme za igru i rekreaciju uz uključivanje vršnjaka što je u većoj meri bilo otežano usled sprovođenja mera izolacije i fizičke distanciranosti (UNICEF, 2021).

Kao važna preporuka izdvaja se omogućavanje deci da slobodno iskažu *emocije*, da pokažu empatiju i podršku, da im se na neki način dozvoli da se osećaju isfrustrirano ili tužno zbog gubitaka ili nemogućnosti da ostvare svoje želje usled ograničenja koja su nastala nastupanjem krize ili drugih problema (UNICEF, 2021). Pored omogućavanja deci da ispolje emocije, poseban izazov predstavljalo je to što su roditelji bili prinuđeni da se nose i sa ličnim emocijama i da ovladaju svojim strahovima izazvanim usled krize (American Psychological Academy, 2021).

Pružanje podrške roditeljima u procesu prevazilaženja krize treba da uključi i ispitivanje *dečje perspektive* ili diskusiju o tome kako deca interpretiraju informacije

o stanju društva u kom odrastaju. Usled velikog broja dostupnih, ali neselektovanih, informacija o korona virusu, postoji verovatnoća da do dece dođu informacije koje su same po sebi netačne ili su kompleksne, pa ih deca mogu pogrešno tumačiti. Kako sadržaji koji se plasiraju putem digitalnih tehnologija u velikoj meri utiču na decu, to postaje veoma važno pitanje za roditelje, ali i čitavo društvo. Potrebna je izuzetna posvećenost i veliki trud kako bi roditelji mogli da prate i pomognu deci u tumačenju spoljnih uticaja koji do njih dopiru putem medija (American Academy of Pediatrics, 2021). Ipak može se dogoditi da ni sami roditelji ne znaju kako da odgovore detetu, ali važno je da zajedno sa njim dođu do uvida da je neophodno preispitati određene informacije i tragati za novim relevantnim izvorima.

Kao još jedan od izazova sa kojim su se suočavali roditelji je prisustvo *difuzije pažnje* kod dece, odnosno otežana fokusiranost na izvršavanje obaveza. Roditeljima se uglavnom preporučuje da deci ostave prostora da se u momentima zabrinutosti prepuste svojim emocijama i mislima. Umesto insistiranja na usresređenosti dece na određene obaveze, preporučuje se organizovanje zajedničkih porodičnih aktivnosti kako bi spontano došlo do svesne uključenosti dece, a smanjila usmerenost na digitalne tehnologije. Deca inače koriste digitalne tehnologije, ali su ih još češće koristila u svrhu ispunjenja viška slobodnog vremena tokom perioda socijalne distanciranosti usled pandemije korona virusa (UNICEF, 2021).

Kao posebna preporuka, ali i izazov za roditelje, može se izdvojiti *kontrola nad sopstvenim ponašanjem*, sa akcentom na to da bi trebalo da pokušaju da kontrolišu svoje emocije i što više prikriju svoje eventualne strahove kada su u interakciji sa decom, jer oni za decu predstavljaju izvor sigurnosti (UNICEF, 2021). Ipak, normalno je da su roditelji tokom perioda zatvorenosti bili uplašeni ili frustrirani, jer se uglavnom izgubila granica između poslovnog i privatnog života ili je bar postala nejasna, dok se školski zadaci njihove dece nisu mnogo razlikovali od domaćih, a sve to se uglavnom odvijalo u zajedničkom prostoru porodičnog doma (American Psychological Academy, 2021).

Zaključak

Život u periodu pandemije korona virusa je stvorio izazove na svim društvenim poljima i svim aspektima savremenog života, pa tako i u porodici i u procesu ostvarivanja roditeljske uloge. Roditelji se inače susreću sa mnogobrojnim izazovima u procesu vaspitanja i odgajanja dece, a pandemija korona virusa je tu ulogu učinila još složenijom. Nakon perioda socijalne izolovanosti porodice od okruženja imamo priliku da razmotrimo važnost i snagu porodice, ali i veličinu odgovornosti roditelja koji su bili prinuđeni da se istovremeno bave sopstvenim poslovnim obavezama i obrazovnim potrebama svoje dece, kao i brojnim drugim izazovima. U cilju prevazilaženja izazova roditeljstva kreiraju se različiti sadržaji koji su dostupni putem digitalnih tehnologija u vidu nepresušnog izvora informacija o samom roditeljstvu i pandemiji korona virusa. Sa druge strane, to istovremeno može predstavljati još jedan,

dotadni izazov, jer zahteva selektovanje informacija na osnovu kriterijuma koji mogu biti vrlo relativni.

Kada se piše i govori o krizi izazvanoj pandemijom korona virusa može se primetiti da su na površinu isplivale skrivene slabosti procesa vaspitanja i odgajanja dece. Neosporno je da roditelji u tom procesu ostvaruju ogroman uticaj na decu, zato je važno insistirati na njihovom osnaživanju. Osnaživanjem roditelja za adekvatno postupanje sa decom, ostvaruju se nematerijalna ulaganja u roditeljske potencijale, a na taj način se investira u kapacitet društva za prevazilaženje krize.

Literatura

- American Academy of Pediatrics (2021). *5 Unhealthy Ways Digital Ads May Be Targeting Your Child*. USA: American Academy of Pediatrics. Preuzeto sa <https://www.healthychildren.org/English/family-life/Media/Pages/5-Unhealthy-Ways-Digital-Ads-May-Be-Targeting-Your-Child.aspx?fbclid=IwARojtakseYOxMS1FxWlIVYlBZGHpr5qRhrKmqds7Rf4iiqf4aStlcNdNhes>
- American Psychological Academy (2020). *Seven crucial research findings that can help people deal with COVID-19*. USA: American Psychological Academy. Preuzeto sa https://www.apa.org/news/apa/2020/covid-19-research-findings?fbclid=IwARowBMg01_Y3HTtpMI8hJN5DTelF_CuSURXPylD2MJghUOF4Kgv3kQdF1YU
- Elder, G. H., Shanahan, M. J., & Jennings, J. A. (2015). Human Development in Time and Place. In R. M. Lerner (Ed.), *Child Psychology And Developmental Science* (pp. 1-49). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Kapor Stanulović, N. (ur.), (2009). *Efekti tranzicije na porodične i profesionalne životne procese* (str. 11-14). Novi Pazar: Državni Univerzitet u Novom Pazaru.
- Lee, S. J., & Ward, K. P. (2020). *Stress and parenting during the coronavirus pandemic*. Preuzeto sa Research Brief. https://www.parentingincontext.org/uploads/8/1/3/1/81318622/research_brief_stress_and_parenting_during_the_coronavirus_pandemic_final.pdf
- Petrović, O. (ur.), (2009). *Pametna knjiga za mamu i tatu: Osnovne poruke za roditelje male dece (od rođenja do navršene treće godine života)*. Beograd: UNICEF.
- Richman, N. (2000). *Communicating with children - Helping children in distress*. London: Save children.
- Rodgers, R., & White J. (2009). Family Development Theory. In P. Boss et al. (Eds.), *Sourcebook of Family Theories and Methods* (pp. 225-257). New York: Springer.
- UNICEF (2021). *6 ways parents can support their kids through the COVID-19 outbreak*. New York: UNICEF. Preuzeto sa <https://www.unicef.org/coronavirus/6-ways-parents-can-support-their-kids-through-coronavirus-covid-19>
- White, J. M., & Klein, D. M. (2008). *Family Theories*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.

KAKO ONLAJN NASTAVA NA FAKULTETIMA (NE) TREBA DA IZGLEDA

Iva Đ. Dolović¹

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Tamara B. Injac²

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Onlajn nastava, koja je u doba pandemije virusa COVID-19 brzo postala svakodnevica obrazovnog sistema, otvorila je mnoga pitanja za preispitivanje aktuelne prakse. Ovim istraživanjem se ispituje mišljenje zaposlenih u nastavi o sprovedenoj onlajn nastavi, a uzorak obuhvata tri visokoškolske ustanove u okviru Univerziteta u Beogradu koje nude pedagoški orijentisane programe, odnosno ukupno 49 ispitanika. Cilj je utvrditi kako oni, čija je stručna oblast upravo vaspitanje i obrazovanje, procenjuju načine prevazilaženja novih zahteva postavljenih pred visokoškolsko obrazovanje. Rezultati nude prikaz prednosti i nedostataka ovakvog vida nastave, ali i preporuke koje stručnjaci formulišu na osnovu ličnog iskustva. Podaci pokazuju da su se kao najveći izazovi javili smanjeno angažovanje studenata, posebno u vidu aktivnog učešća u nastavi, i nedostatak odgovarajuće opreme, odnosno potrebnih aplikacija za rad u digitalnom okruženju. Sa druge strane, zaposleni smatraju da su novonastale okolnosti doprinele njihovom profesionalnom razvoju, usmeravajući ih da svoje kompetencije razvijaju u skladu sa savremenim tehnologijama.

Ključne reči: visokoškolsko obrazovanje, nastava na daljinu, onlajn nastava, studiranje u digitalnom okruženju.

Beskontaktna nastava – da li je uopšte moguća?

Obrazovanje na daljinu nije nova pojava, mada je veću zastupljenost u našoj obrazovnoj praksi steklo usled specifičnih uslova prouzrokovanih pojavom pandemije. Izučavano je kroz različita teorijska i empirijska istraživanja, a uglavnom se vezuje za napredak informacionih tehnologija, koje omogućavaju da „nastavni proces napusti okvire tradicionalne učionice i postane dostupan učenicima u njihovim domovima“ (Kuleto i Dedić, 2014: 84), pri čemu se podrazumeva da su studenti i profesori fizički odvojeni (Guri-Rosenbilt, 2009; Moore & Thompson, 1990). U aktuelnoj praksi, prisutan je termin onlajn nastava, koji sadrži karakteristike obrazovanja na daljinu, a podrazumeva primenu e-učenja, odnosno učenja posredstvom interneta i različitih

¹ ivadjolovic@hotmail.com

² tamara.inj@gmail.com

digitalnih platformi i alatki (Arkorful & Abaidoo, 2014; Górska, 2014; Moore et al., 2011, prema: Nikolić, 2020: 40).

Onlajn nastava se može realizovati u dva oblika – sinhrono i asinhrono (Hrastinski, 2008; Ogbona, Ebezim, & Obi, 2019). Kako Nikolić navodi: „Sinhroni oblik e-učenja približniji je tradicionalnoj nastavi, jer podrazumeva da nastavnik i učenik u istom trenutku budu na platformi na kojoj se učenje odvija“ (Holmstrom & Pitkanen, 2014, prema: Nikolić, 2020: 42), što nije neophodno u slučaju asinhrono nastave. Dalje, asinhronu nastavu karakteriše veća fleksibilnost u organizaciji i učenju, pošto podrazumeva da profesor postavlja različite materijale na zajednički virtuelni prostor za učenje, a studenti sami određuju tempo svog rada (Nikolić, 2020). Dakle, kako bi onlajn nastava bila organizovana na najbolji mogući način, neophodno je poznavati mogućnosti i jednog i drugog oblika i shodno tome se opredeliti za odgovarajući pristup u organizaciji i radu. Metoda zajedničkog učenja (eng. *collaborative learning*) predstavlja jedan od asinhronih oblika učenja, za koje se mnogi profesori opredeljuju, a koji može podrazumevati forumske diskusije među studentima ili sa profesorom (Bates, 2019). Međutim, studenti ovo često vide kao dodatan napor i vreme koje treba da ulože, što nekada ne smatraju isplativim, uzevši u obzir da se za takve aktivnosti ne dobijaju poeni (Bates, 2019). Ipak, ovakav oblik učenja se uzima kao najpogodniji za građenje znanja u digitalnom okruženju, gde bi profesor trebalo dobro da organizuje diskusije i obezbedi neophodnu podršku, kako bi omogućio razmenu ideja i time osigurao kvalitetno učenje kod studenata (Bates, 2019).

Za većinu profesora, osmišljavanje onlajn nastave predstavlja veliki izazov, budući da dobra priprema podrazumeva pre svega upoznatost sa karakteristikama medija preko kojeg se nastava izvodi (Bates, 2019), ali i razumevanje kako različiti mediji utiču na način na koji se uz pomoć njih uči (Hodges et al., 2020). Različiti profesori koriste isti medij kako bi predstavili različite sadržaje (Clark, 1983), ali se onda otvara pitanje da li se jedan medij može koristiti za predstavljanje različitih sadržaja, kao i da li je dovoljan da se sadržaj obradi na najbolji način. Imajući u vidu navedeno, nije iznenađujuća predrasuda da je ovakav vid nastave lošijeg kvaliteta u odnosu na onaj koji se odvija licem u lice. Ipak, moguće je osigurati kvalitet i uspešnost studiranja u digitalnom okruženju, kroz pažljivo dizajniranje i planiranje nastave (Hodges et al., 2020).

Na osnovu izloženog, primećujemo da se od profesora zahteva kreativnost u radu, da razmišljaju van uobičajenih okvira, te da kompetentnost profesora predstavlja ključni faktor u sprovođenju ovakvog vida nastave. Shodno tome, ovim istraživanjem se ispituje mišljenje zaposlenih na visokoškolskim ustanovama o onlajn nastavi realizovanoj tokom prvih godinu i po dana pandemije, kako bi se razmotrila njihova perspektiva kao glavnih aktera, dok će rezultati istraživanja služiti kao podsticaj za dalje istraživanje u cilju unapređivanja prakse.

Kako smo istraživali?

Pošto visokoškolske ustanove, za razliku od osnovnih i srednjih škola, nisu dobile konkretna uputstva za rad u novim uslovima, od izuzetnog je značaja ispitati njihovo mišljenje o realizovanoj nastavi u ovom periodu. Ovo istraživanje predstavlja tek prvi korak u ispitivanju aktuelne prakse.

Uzorak čine zaposleni u nastavi čija je stručna oblast vaspitno-obrazovni rad i, sa tim u vezi, obuhvata tri fakulteta u okviru Univerziteta u Beogradu sa pedagoško orijentisanim programima: Učiteljski fakultet, Filozofski fakultet (Odeljenje za pedagogiju i andragogiju) i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, što čini ukupno 49 ispitanika. Podaci su prikupljeni putem elektronske ankete, koja je obuhvatala trideset i dva pitanja podeljenih u pet celina. Korišćena je deskriptivna metoda, a prikupljeni podaci su obrađivani u programu *Excel*.

Šta kažu zaposleni u nastavi?

Prikaz dobijenih rezultata predstavljen je kroz tematske celine. Uzevši u obzir specifičnost uzorka, rezultati se ne mogu generalizovati, zbog čega bi bilo potrebno da se ispitivanje ponovi sa većim brojem ispitanika, kako bi se došlo do sveobuhvatnih zaključaka i opšte slike stanja u zemlji.

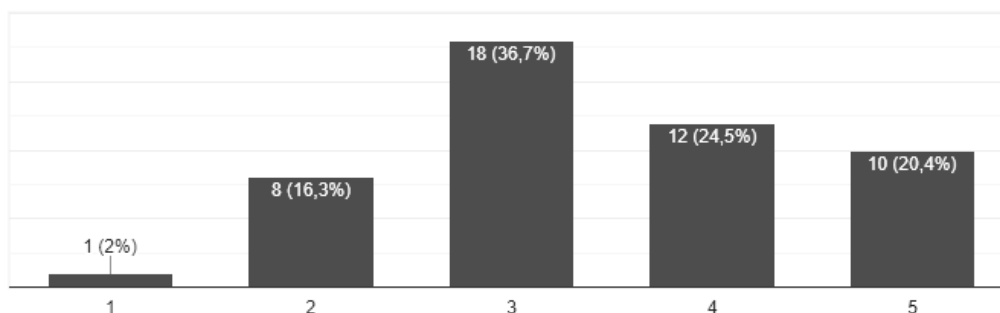
Organizacija i realizacija nastavnog procesa

U toku prvih godinu i po dana realizacije onlajn nastave, zaposleni sa pomenutih fakulteta su nastavu održavali putem platformi za video sastanke [*Zoom* (78%), *Microsoft Teams* (39%), *Google Meet* (10%)], najčešće u terminu redovne nastave. Predavanja su uglavnom bila praćena objavljivanjem materijala za učenje na posebno dizajniranim platformama [*Google Classroom* (35%), *Moodle* (10%)], a mali broj ispitanika koristio je i posebne alate za priređivanje individualnih zadataka i kvizova [*Padlet*, *Conceptboard*, *Mentimeter*, *Google Forms* (2%)]. Mada je izvestan broj ispitanika sugerisao da je digitalno okruženje vrlo pogodno za održavanje konsultacija, većina se izjasnila da je imala manji kontakt sa studentima nego u uslovima regularne nastave. Polovina ispitanika smatra da je zainteresovanost studenata opala, a određeni deo da je ostala nepromenjena (37%). Iako napominju da to zavisi od svakog pojedinca, ispitanici zapažaju da je angažovanje studenata u nastavi niže, a neki čak ističu da studenti mnogobrojne obaveze doživljavaju kao opterećenje.

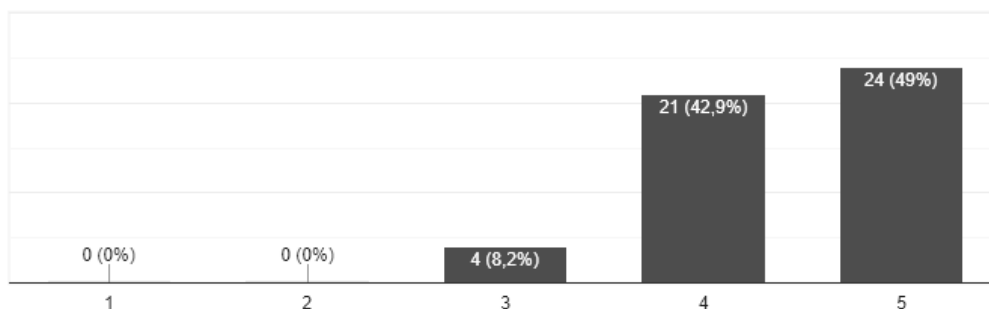
Kada govorimo o prednostima ovakvog vida nastave, navedeni su: vremenska i finansijska ušteda, fleksibilnost u organizaciji i radu, kao i dostupnost materijala za učenje. Istaknuti nedostaci su izostanak neverbalne komunikacije i otežano sprovođenje grupnih diskusija. Najveće izazove za ispitanike su predstavljali: nedostatak interakcije i povratnih informacija, nezadovoljavajući nivo digitalne pismenosti i prilagođavanje sadržaja digitalnom okruženju.

Samoevaluacija profesorskog rada

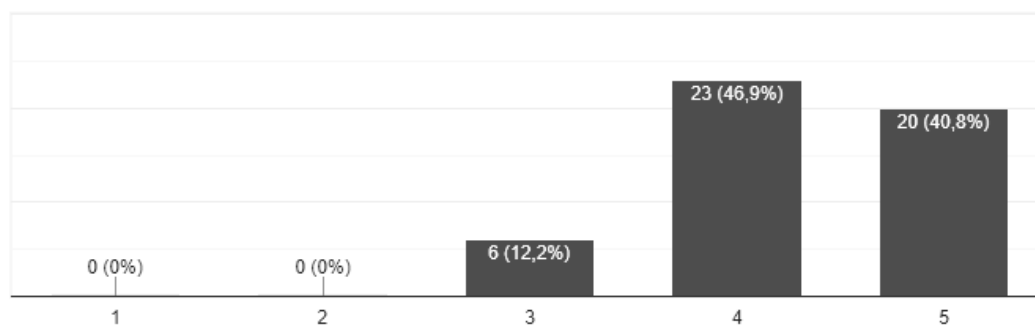
Kada govorimo o kompetencijama za rad u digitalnom okruženju, primećujemo da ispitanici zapažaju izvestan napredak u svom radu (Grafikoni 1 i 2), kao i da smatraju da je prelazak na onlajn nastavu doprineo razvoju kako digitalne pismenosti, tako i njihovih profesionalnih kompetencija uopšte. S tim u vezi, izražavaju izvesno zadovoljstvo sopstvenim radom u prethodnom periodu (Grafikon 3).



Grafikon 1: Ocena ličnih kompetencija za rad u digitalnom okruženju na početku pandemije



Grafikon 2: Ocena ličnih kompetencija za rad u digitalnom okruženju u trenutku sprovođenja istraživanja



Grafikon 3: Zadovoljstvo sopstvenim radom

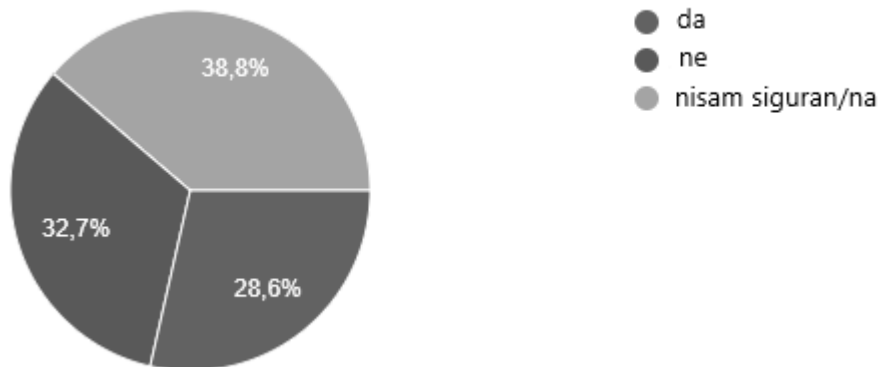
Podrška nastavnicima

U doba krize, podrška iz okruženja ima značajnu ulogu u prevazilaženju poteškoća. Kada govorimo o podršci koju su zaposleni u nastavi dobijali od matičnih fakulteta, ona je većinski ocenjena kao zadovoljavajuća. Fakulteti su obezbeđivali prostor i opremu u okviru zgrade same ustanove, a zadužene službe su pružale tehničku pomoć. Glavni problem predstavljao je nedostatak finansijske podrške, kako su zaposleni uglavnom morali sami da obezbede licence za korišćene platforme.

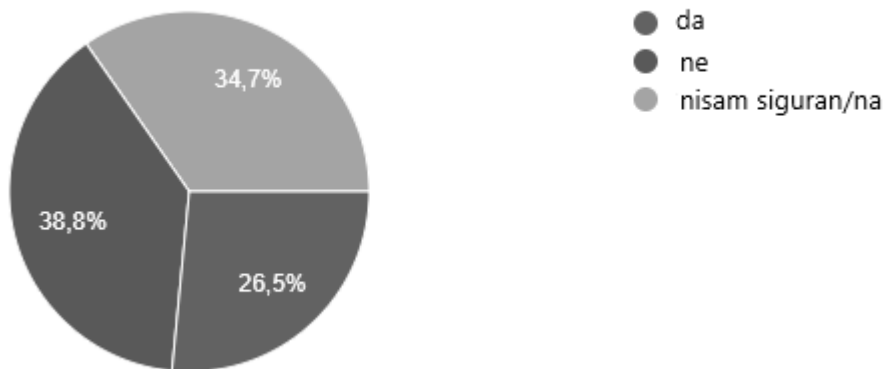
Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (u daljem tekstu: MPNTR) uputilo je smernice za rad visokoškolskim ustanovama, koje su se odnosile isključivo na poštovanje pandemijskih mera (da li će se nastava održavati uživo ili onlajn, preporučene veličine grupa i sl.), ali nije uticalo na organizaciju i realizaciju nastavnog procesa. Veći broj ispitanika izjavio je da je upoznat sa pomenutim preporukama (80%), a nešto više od pola ocenilo je to angažovanje kao nedovoljno (60%). Nedostatak podrške se ogledao u neobezbeđenosti uslova za rad, pre svega u vidu kupovanja naloga na korišćenim platformama, kao i u čestom menjanju spomenutih uputstava. Takođe, neki profesori ističu da su imali potrebu za savetodavnim radom i obukama (17%), te da podrška koja se zadržava na nivou tehničkih preporuka nije odgovarajuća. Sa druge strane, ispitanici koji su podršku okarakterisali kao dovoljnu i adekvatnu, naglasili su da bi veće angažovanje MPNTR narušilo autonomiju Univerziteta. Interesantan podatak jeste da se autonomija Univerziteta javlja i kao argument za pozitivnu ocenu rada MPNTR, ali i kao svojevrsno opravdanje za nedostatak pomenute podrške. Naime, ispitanici koji smatraju da je angažovanje MPNTR nedovoljno, ipak naglašavaju da imaju razumevanja za to, kako veruju da su akcije MPNTR u skladu sa autonomijom Univerziteta.

Upotreba elektronskih testova

Mada održavanje onlajn nastave podrazumeva da se ispiti i dalje sprovode u sedištu fakulteta, elektronski testovi mogu biti realizovani kao vid predispitne obaveze. Ipak, samo mali broj ispitanika (25%) je koristio elektronske testove u svom radu. Najveći broj (61%) smatra da je mogućnost prepisivanja u digitalnom okruženju povećana. Mišljenja o mogućnosti da elektronski testovi obuhvate različite nivoe znanja su izrazito podeljena (Grafikon 4), kao i za pitanje da li je proces ocenjivanja radova olakšan i ubrzan posredstvom tehnologije (Grafikon 5).



Grafikon 4: Mogućnost obuhvata različitih nivoa znanja u elektronskim testovima



Grafikon 5: Mogućnost lakšeg i bržeg ocenjivanja uz pomoć elektronskih testova

S obzirom na činjenicu da se značajan broj ispitanika izjasnio da nije koristio elektronske testove, jasno je zašto je veliki procenat suzdržanih u odgovaranju. Ipak, oni koji smatraju da elektronski testovi mogu da ispune sve zahteve klasičnog testiranja, preporučuju konkretne platforme (*Edmodo*, *Google Forms*) koje nude opcije formulisanja pitanja i zatvorenog (sparivanje, višestruki izbori, dopunjavanje i sl.) i otvorenog tipa (esejski odgovor).

Saveti i preporuke za unapređivanje prakse

Pošto je ovo istraživanje bilo organizovano radi pružanja inicijalnog uvida u aktuelno stanje na odabranim visokoškolskim ustanovama i dolaženja do ideja za mogućnosti unapređivanja onlajn nastave, jedan od ciljeva jeste isticanje preporuka za dalji rad u praksi. Saveti koje praktičari iznose na osnovu ličnog iskustva odnose se pre svega na važnost kombinovanja sinhronih i asinhronih oblika nastave. Preporučuje se

upotreba raznovrsnih tekstualnih, vizuelnih i audio materijala, ali i interaktivnih sadržaja i zadataka na kojima će studenti raditi izvan termina redovne nastave. Zaposleni u nastavi savetuju da se stvara što više prilika za razgovor unutar nastave, kako bi se osigurala razmena mišljenja i ideja. Preporučuje se da se studentima daju zadaci da samostalno na internetu istražuju određenu problematiku u vreme nastave, pa da se o datoj temi diskutuje s grupom. Jedan savet odnosi se na snimanje održanih časova, koji znače studentima u daljem procesu učenja, ali predstavljaju i dobar materijal za samo-refleksiju. Dalje, ispitanici pozivaju na maksimalno korišćenje mogućnosti elektronskih medija, kroz posećivanje vebinara, ali i upotrebu raznovrsnih platformi i drugih resursa za rad. Naglašava se potreba za istraživanjem novih opcija i stalna težnja ka profesionalnom usavršavanju. Ističe se da je neophodno posvetiti posebnu pažnju ostvarivanju kontakta sa studentima i njihovom podsticanju na aktivno učešće i razmenu, kao i značaj konsultovanja sa studentima povodom samog načina rada.

Obrazovanje posredstvom računara – kako dalje?

Usled ograničenosti mnogobrojnih aktivnosti, studiranje u digitalnom okruženju nosi opasnost da se svede na puko usvajanje činjenica i polaganje ispita, pa je stoga važno očuvati suštinu nastavnog procesa. Od izuzetnog značaja je adekvatno korišćenje digitalnih platformi, jer, kako jedan ispitanik skreće pažnju: *One nisu oglasne table i mesto za jednostavno postavljanje materijala za pripremanje ispita, već interaktivna obrazovna okruženja.* (SVV3)

Takođe, na proces učenja znatno utiče interakcija između profesora i studenta, klima u grupi, akademske interakcije i podrška (Wang et al., 1993, prema: Šimić Šašić, 2011: 233), zbog čega i zaposleni u nastavi ističu važnost održavanja kontakta sa studentima. Međutim, to se pokazalo kao jedan od najvećih izazova onlajn nastave, pa je stoga neophodno pronaći nove načine za angažovanje studenata i podsticanje motivacije. Potrebno je pomeriti fokus sa obrade sadržaja i usredsrediti se na građenje zajednice u digitalnom okruženju – kako među studentima, tako i među profesorima, a naročito zajednice profesora i studenata.

Literatura

- Bates, T. (2019). *Teaching in Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning*. Victoria: BC campus.
- Clark, R. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53(4), 445-459.
- Guri – Rosenblit, S. (2009). *Digital technologies in higher education: sweeping expectations and actual effects*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Hodges, C, Moore, S, Lockee, B, Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference Between Emergency Teaching and Online Learning. *Why IT Matters to Higher Education*

- EDUCAUSE Review*. Preuzeto sa <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous & Synchronous E-learning. *Educase quarterly*, 31(4), 51-55.
- Kuleto, V. i Dedić, V. (2014). *E Learning = E Učenje: razvoj, tehnologija, budućnost*. Beograd: Link group.
- Moore, M., & Thompson, M. (1990). *The effects of Distance Education: A summary of the Literature University Park*. Pennsylvania: American Center for Distance Education, Pennsylvania State University.
- Nikolić, L. (2020). E-učenje u visokoškolskom obrazovanju iz perspektive kritičke pedagogije Paula Freirea. *Nastava i vaspitanje*, 69(1), 39-50.
- Ogobnna, C. G, Ibezim, N. E, & Obi, C. A. (2019). Synchronous versus asynchronous e-learning in teaching word processing: An experimental approach. *South African Journal of Education*, 39(2), 1-15.
- Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20(2), 233-260.



Anka Stojaković, master likovnih umetnosti
Univerzitet u Beogradu, Centar za obrazovanje nastavnika

DRUŠTVENI KONTEKST KAO OKVIR ZA PROMENU OBRAZOVNE PRAKSE

PODRŠKA PROSVETNIH VLASTI ŠKOLAMA U VREME KOVID KRIZE: OČEKIVANJA PRAKTIČARA¹

Vera Z. Spasenović²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Ustaljen način funkcionisanja škola i uobičajena profesionalna praksa nastavnika pretrpeli su velike izmene od pojave korona krize, a praktičari su se suočili sa nizom izazova i teškoća. U radu su predstavljeni rezultati istraživanja čiji je cilj bio da se sagleda koju vrstu podrške su zaposleni u školama očekivali od prosvetnih vlasti tokom aktuelne krize. Uzorak istraživanja činilo je 216 praktičara (nastavnika, stručnih saradnika i direktora), zaposlenih u osnovnim i srednjim školama širom Republike Srbije. Podaci su prikupljeni anketiranjem. Odgovori dobijeni na pitanje otvorenog tipa razvrstani su u 7 kategorija, čija je zastupljenost prikazana frekvencijama i procentima. Nalazi pokazuju da je među praktičarima najupadljivija potreba za tehničkom podrškom, zatim slede stručno-pedagoška i administrativno-organizaciona, dok se manji broj njih opredelio za finansijsku, zdravstvenu i psihološku podršku. U radu se zaključuje da prosvetne vlasti treba da ulože veći napor kako bi odgovorile na potrebe praktičara i pružile im adekvatnu pomoć i podršku.

Ključne reči: prosvetne vlasti, podrška školama, praktičari, kovid kriza.

Uvod

Skoro bez izuzetka, prosvetne vlasti širom sveta su se nakon pojave pandemije izazvane korona virusom našle u situaciji da moraju brzo i odgovorno da reaguju u neizvesnim i teškim okolnostima. Odlučne mere i intervencije, fleksibilnost u njihovoj primeni, dobra komunikacija i saradnja sa školama, jasne instrukcije, kao i energična podrška svim akterima u obrazovanju identifikovane su kao neke od ključnih preporuka prosvetnim vlastima za uspešan oporavak obrazovnih sistema u postojećim uslovima (Joynes et al., 2020; OECD & Education International, 2021; UNESCO, 2020; World Bank, 2020).

Shodno situaciji, obrazovne institucije su takođe morale brzo da se prilagode novonastalim okolnostima. Ustaljen način funkcionisanja škola i uobičajena profesionalna praksa nastavnika pretrpeli su velike izmene u kratkom roku. Izazovi i

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize* koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

² vspaseno@f.bg.ac.rs

teškoće sa kojima su se suočili praktičari prilikom prelaska na rad u digitalnom okruženju su bili veliki, posebno ako se ima u vidu da preko 80% nastavnika nije imalo ili je imalo vrlo ograničeno iskustvo u izvođenju onlajn nastave (Zavod za unapređivanje..., 2021). Takođe, pokazalo se da je dostupnost digitalnih resursa bila ključna teškoća sa kojom su se praktičari suočili prilikom prelaska na nastavu na daljinu, kao i da su jasne smernice resornog ministarstva u najmanjoj meri predstavljale pomoć praktičarima tokom prethodnog perioda (Zavod za unapređivanje..., 2021). Nastavnici su bili zbunjeni uputstvima i dopisima koje su dobijali od nadležnih organa (Jokić Zorkić et al., 2021) i tumačili su ih na različite načine (Stančić, 2021).

Pored podrške koju su zaposleni u školama dobijali kroz saradnju i razmenu sa kolegama (Stančić, 2021), nesumnjivo im je bila potrebna blagovremena, kontinuirana i sistematska pomoć i podrška nadležnih organa i institucija. Stoga je opravdano pitati se šta je praktičarima u tom pogledu najpotrebnije kako bi što uspešnije profesionalno delovali.

Metodološki pristup istraživanju

U okviru šireg istraživanja sprovedenog s namerom da se iz ugla praktičara sagleda delovanje prosvetnih vlasti u vreme krize izazvane korona virusom (Spasenović, 2021), želeli smo, između ostalog, da ispitamo koju vrstu podrške su zaposleni u školama očekivali od prosvetnih vlasti tokom aktuelne krize. U ovom radu se prezentuju nalazi dobijeni na navedeno istraživačko pitanje.

Uzorak istraživanja činilo je ukupno 216 praktičara – 131 nastavnik razredne ili predmetne nastave, 59 stručnih saradnika i 26 direktora, zaposlenih u osnovnim (56,5%) i srednjim školama (43,5%) širom teritorije Republike Srbije (16 od ukupno 18 školskih uprava). Daleko veći broj učesnika istraživanja radi u gradskoj školi (80,6%), u odnosu na prigradsku (10,6%) i seosku školu (8,8%). Udeo praktičara zaposlenih u prosveti duže od 20 godina (42,6%) veći je nego onih čiji radni staž u struci iznosi između 11 i 20 godina (35,6%) ili do 10 godina (21,8%).

Podaci su prikupljeni anketiranjem. U okviru ovog rada analiziraju se odgovori dobijeni na pitanje otvorenog tipa, kojim se od učesnika istraživanja tražilo da navedu koja vrsta podrške od strane prosvetnih organa i institucija bi im bila najpotrebnija kako bi se prevazišle teškoće na koje nailaze u aktuelnim okolnostima. Poziv za učešće u istraživanju upućen je u preko 400 škola, a onlajn upitnik je bio dostupan za popunjavanje tokom aprila 2021. godine.

Dobijeni odgovori razvrstani su prema svom sadržaju u odgovarajuće kategorije, koje nisu bile unapred formulisane, već su formirane induktivnim putem na osnovu analize izvornih podataka. Zastupljenost izdvojenih kategorija izražena je frekvencijama i procentima.

Rezultati istraživanja

Odgovor na pitanje o vrsti podrške prosvetnih vlasti koja je potrebna zaposlenima u školi u vreme aktuelne krize dalo je 214 učesnika istraživanja, od čega je njih 173 izdvojilo samo jednu vrstu podrške, dok su ostali istakli dve ili više. S obzirom na to da su složeniji odgovori razloženi na manje jedinice za analizu, broj kategorisanih odgovora ($f=259$) bio je veći od broja ispitanika koji su dali odgovor. Analizom dobijenih podataka izdvojeno je ukupno 7 kategorija odgovora (Tabela 1).

Tabela 1: Vrsta podrške koju praktičari očekuju od prosvetnih organa i institucija

Vrsta podrške f (%*)	Primeri odgovora
Tehnička 100 (46,7%)	Primer 1: Treba obezbediti opremu i stabilan internet svim učesnicima. Primer 2: Podrška u IKT opremi za škole.
Stručno-pedagoška 63 (29,4%)	Primer 1: Više konkretnih smernica nastavnicima kako da skrate i realizuju predviđeni program. Primer 2: Poštovanje mišljenja praktičara. Poštovanje nastavnika i nastavničke autonomije.
Administrativno-organizaciona 42 (19,6%)	Primer 1: Smanjiti pritisak... Administrativni poslovi su dominantni u odnosu na neposredni rad sa učenicima i roditeljima. Primer 2: Samo da nas oslobode svojih kontrola, svojih iznova i iznova novih zahteva koji nas dodatno opterećuju.
Finansijska 15 (7,0%)	Primer 1: Veće plate ... ovako niti nas cene, a još manje podržavaju. Primer 2: Treba sagledati opterećenje nastavnika u ovim uslovima i materijalno nagraditi rad za računarom od ponekad 10 ili više sati dnevno.
Zdravstvena 10 (4,7%)	Primer 1: Veća kontrola poštovanja epidemioloških mera u školama. Primer 2: Da nam nabave maske, da nam skrate boravak u školi, imamo 7 časova i izloženi smo virusu.
Psihološka 7 (3,3%)	Primer 1: Za početak da nas se sete, pomenu, stanu uz nas. Da nas pitaju kako smo! Primer 2: Više psihološke podrške, kako učenicima tako i njihovim roditeljima. Učenici postaju depresivni, kao i roditelji i nastavnici.
Ostalo 22 (10,3%)	

* Procenat je računat u odnosu na broj ispitanika koji su dali odgovor ($N=214$).

Tehnička podrška se ubedljivo izdvojila kao ona koja je najpotrebnija praktičarima. Za skoro polovinu učesnika istraživanja važno je da se obezbede digitalni

resursi neophodni za realizaciju nastave na daljinu (kompjuteri, tableti, mobilni telefoni, kao i stabilna i besplatna internet veza). Problemi se, prema rečima praktičara, ogledaju u tome što neki učenici nemaju računar i internet ili im je konekcija loša, što više članova domaćinstva treba istovremeno da koristi računar, što nastavnici koriste privatne resurse za službene svrhe, što škole nisu opremljene tako da većina nastavnika može da realizuje nastavu iz svojih učionica. Deo praktičara u svojim odgovorima izdvaja specifične kategorije aktera na koje bi ovakva pomoć i podrška trebalo da bude usmerena (učenici iz osetljivih grupa, nastavnici slabijeg materijalnog stanja, lošije opremljene škole).

Stručno-pedagoška podrška obuhvata odgovore koji se odnose na instruktivnu i savetodavnu pomoć praktičarima, jačanje digitalnih kompetencija nastavnika, kao i uspostavljanje odnosa poverenja sa praktičarima (29,4%). Zaposlenima u školama bi značilo da dobiju „jasnija uputstva“, „preciznije smernice“ i „konkretnije preporuke“ o realizaciji nastave u postojećim uslovima, kao i neposredniju savetodavnu pomoć u svakodnevnom radu. Posebno ističu značaj instrukcija vezanih za redukovanje gradiva i izdvajanje ključnih znanja kojima učenici treba da ovladaju, kao i smernica za ocenjivanje učenika u onlajn nastavi. Praktičari takođe osećaju potrebu za organizovanjem kvalitetnih obuka za korišćenje digitalnih platformi i alata, kao i za obezbeđivanjem prilika za razmenu primera dobre prakse. Podrška se za njih ogleda i u mogućnostima da se „čuje glas“ praktičara i uvaži njihovo iskustvo prilikom donošenja odluka, kao i da se pokaže veće poverenje u njihovu stručnost i pruži viši stepen profesionalne autonomije.

U kategoriju nazvanu *administrativno-organizaciona podrška* svrstani su odgovori koji se tiču odluka nadležnih organa o organizaciji i realizaciji nastave, kao i zahteva koji se upućuju školama (19,6%). Zaposleni u školama žele, pre svega, „rasterećenje od obaveza administrativnog tipa“, koje opažaju kao nesvršishodne i dodatno opterećujuće u situaciji kad im je obim posla ionako povećan, a traže i „da se smanji kontrola i pritisak“. Takođe, pored blagovremenog donošenja odluka, praktičari očekuju i drugačija rešenja u pogledu režima rada škola i modela odvijanja nastave – vraćanje u redovan ritam rada ili, pak, bolju organizaciju neposrednog rada s učenicima.

Finansijska podrška za praktičare znači poboljšanje njihovog materijalnog statusa generalno, kao i dobijanje finansijske stimulacije za „uloženi trud i iscrpljujući rad“ u otežanim okolnostima tokom pandemije (7%).

Zdravstvena podrška se odnosi na potrebu zaposlenih u školama za čvršćom kontrolom poštovanja epidemioloških mera u školama, adekvatnijim načinima praćenja obolelih učenika i nastavnika i reagovanjem u skladu sa realnom procenom rizika od zaraze, kao i obezbeđivanjem maski i higijenskih sredstava (4,7%).

U kategoriju *psihološka podrška* svrstani su odgovori koji se odnose na psihosocijalnu dobrobit zaposlenih, ispoljavanje brige za njih i pokazivanje razumevanja za njihov rad i zalaganje u teškim okolnostima (3,3%).

Kategorijom *Ostalo* (10,3%) obuhvaćeni su odgovori u kojima se ističe da nije potrebna pomoć/podrška, odnosno da je ona već dobijena (3,3%), zatim odgovori koji po svom sadržaju nisu mogli biti svrstani u neku od prethodno navedenih kategorija (na primer, potreba za angažovanjem dodatnog nastavnog osoblja) (4,7%), kao i oni koji sadržinski nisu bili vezani za postavljeno pitanje (2,3%).

Umesto zaključka

Uspešno vođenje obrazovne politike nužno podrazumeva participativan proces, tj. proces u kome postoji konstruktivna razmena i saradnja između donosilaca odluka i praktičara u procesu kreiranja i implementacije obrazovno političkih rešenja (Spasenović i sar., 2020). Uvek, a posebno u kriznim situacijama, važno je da se temeljno razmotre teškoće i izazovi sa kojima se suočavaju praktičari, da se čuju njihovi predlozi i ideje, kao i da se odgovori na njihove potrebe. Samo tako se može graditi prostor u kome se praktičari osećaju uvaženo, samouvereno i profesionalno kompetentno i u kome se postižu željeni rezultati.

Nalazi ovog istraživanja pokazuju da praktičari očekuju raznovrsnu podršku nadležnih organa i institucija. Najupadljivija je potreba za tehničkom podrškom, zatim slede stručno pedagoška i administrativno-organizaciona, dok se manji broj njih opredelio za finansijsku, zdravstvenu i psihološku podršku. Ako imamo u vidu prethodno izložene nalaze o tome šta isti ovi ispitanici zameraju delovanju prosvetnih vlasti tokom pandemije (Spasenović, 2021), rezultati predstavljeni u ovom radu su sasvim očekivani. Naime, pokazalo se da praktičarima, između ostalog, smetaju neobezbeđenost tehničkih resursa potrebnih za nastavu na daljinu, neblagovremene, nejasne i nedosledne smernice i uputstva, nezadovoljavajuća rešenja u pogledu režima i organizacije rada škola, neuvažavanje specifičnosti uslova u kojima škole funkcionišu, nekonsultovanje prosvetnih radnika i neuvažavanje njihovog mišljenja itd. (*Ibid*).

Iako su, bez sumnje, prosvetne vlasti preduzele niz koraka kako bi pomogle školama da se izbore sa teškoćama i problemima, očigledno da je da su te inicijative bile nedovoljne ili neadekvatno sprovedene. Praktičari nisu zadovoljni načinom komunikacije i podrškom koji su dobijali od prosvetnih vlasti tokom pandemije (Đerić, 2021), te je u narednom periodu potrebno uložiti veći napor kako bi se odgovorilo na njihove potrebe i pružila im se očekivana pomoć i podrška. Imajući u vidu nalaze ovog istraživanja, nadležni organi i institucije posebnu pažnju treba da usmere na obezbeđivanje resursa potrebnih za onlajn nastavu, pružanje intenzivnije instruktivne i savetodavne pomoći i smanjivanje zahteva birokratsko-administrativnog tipa.

Međutim, treba naglasiti da za podržavajuće politike u domenu obrazovanja i zadovoljavanje potreba praktičara nisu odgovorne samo prosvetne vlasti. Bez međusektorske saradnje, šire društvene podrške, ali i političke opredeljenosti da je obrazovanje prioritet ovog društva teško se može očekivati da će obrazovne institucije i praktičari dobiti svu pomoć i podršku koja im je potrebna.

Literatura

- Đerić, I. (2021). Podrška tokom nastave i učenja na daljinu u vreme Kovid-19 krize: perspektiva stručnih saradnika. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju – Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga* (str. 25-34). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.
- Jokić Zorkić, T., Mičić, K., & Kovács Cerović, T. (2021). Lost Trust? The Experiences of Teachers and Students during Schooling Disrupted by the Covid-19 Pandemic. *CEPS Journal*, 11(Special Issue), 195-218.
- Joynes, C., Gibbs, E., Sims, K., & Rodney, R. (2020). *Overview of emerging country level response to providing educational continuity under COVID-19. What's working? What isn't? Report. April 2020. EdTech and coronavirus (COVID-19) series*. Preuzeto sa <https://inee.org/system/files/resources/emerging-country-level-responses.pdf>
- OECD, & Education International (2021). *Principles for an Effective and Equitable Educational Recovery*. Paris: OECD Publishing.
- Spasenović, V. (2021). Odgovor prosvetnih vlasti na aktuelnu krizu: viđenje praktičara. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize: gde smo i kuda dalje* (str. 183-198). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Spasenović, V., Hebib, E. i Šaljić, Z. (2020). Učešće praktičara u procesu stvaranja i sprovođenja obrazovnih politika. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 257-272.
- Stančić, M. (2021). Čemu ocenjivanje u doba krize: perspektive nastavnika na društvenim mrežama. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize: gde smo i kuda dalje* (str. 199-214). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- UNESCO (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris: UNESCO.
- World Bank (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. Washington, DC: World Bank. Preuzeto sa <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696>
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2021). *Prikaz i analiza rezultata istraživanja: Izvođenje obrazovnog vaspitno procesa učenjem na daljinu*. Beograd: ZUOV.

MEDIJSKA SLIKA ŠKOLOVANJA U USLOVIMA PANDEMIJE¹

Aleksandra V. Ilić Rajković²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

U radu su prikazani rezultati analize medijskih sadržaja koji se odnose na školovanje u uslovima pandemije korona virusa tokom prvog polugodišta školske 2021/22. godine. Analizirani su sadržaji šest informativnih internet portala u Republici Srbiji s obzirom na teme, novinarski pristup i relevantne aktere. U zaključku se ukazuje na to da su u proučavanom uzorku najzastupljeniji informativni prilozi na temu organizacije nastave, a kada je reč o analitičkim priložima, akcentat je na negativnim posledicama pandemije po školsko obrazovanje. Upadljivo je potpuno odsustvo marginalizovanih društvenih grupa. Konstatovano je da mediji imaju potencijala da doprinesu redefinisavanju svesti u javnom prostoru o posledicama pandemije u pravcu sagledavanja dugoročnih dobiti.

Ključne reči: pandemija korona virusa, škola, nastava na daljinu, mediji, informativni portali.

Uvod

Treća školska godina u uslovima pandemije izazvane virusom COVID-19 započeta je 1. septembra 2021. godine. U sedište Ujedinjenih nacija UNICEF je postavio brojač koji pokazuje neodržane školske časove širom sveta predstavljajući razmere posledica pandemije po školsko obrazovanje (UNICEF, 2021). Istraživači, međutim, ističu da se kriza može shvatiti i kao jedinstvena prilika „za temeljna pedagoška preispitivanja“ (Bodroški Spariosu, 2021: 24), te da je „ukazala i na pravce nužnih promena“ u pogledu školske organizacije i prakse (Hebib, 2021: 231). Gde se na toj relaciji između posledica i dugoročnih dobiti pozicionira medijska slika o školovanju u Srbiji? Kako je u medijima, toj „proširenoj realnosti“ (Domazet, 2020: 167), prikazan vaspitno-obrazovni rad škola u uslovima pandemije? Koja pitanja i koje aktere su mediji prioritizovali u svom prostoru?

U ovom istraživanju analizirani su medijski sadržaji koji se odnose na prvo polugodište školske 2021/22. godine. Primenjena je metoda kvalitativne analize sadržaja kojom se dolazi do deskripcije i razumevanja proučavanog fenomena

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize* koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

² avilic@f.bg.ac.rs

(Assarroudi et al., 2018) u kombinaciji sa kvantitativnom analizom. Reč je o sadržajima koji su objavljeni u periodu od 24.8.2021. do 11.01.2022. na šest informativnih internet portala: Radio televizija Srbije (u nastavku RTS), N1info (N1), Politika, Nova.rs (Nova), Blic i Danas³. Jedinica analize je *prilog* u smislu tekstualnog i video materijala. Najpre su izvršena pretraživanja portala preko ključnih reči: *škola, nastava, učenik, đak i nastavnik* u različitim varijacijama prema padežu i broju. Opisanim postupkom došlo se do 927 priloga koji se odnose na osnovne i srednje škole u Srbiji. U drugom koraku iz navedenog korpusa isključeno je 439 priloga koji se ne odnose na predmet istraživanja. Na taj način formiran je uzorak od 488 priloga koji je analiziran, s obzirom na teme, novinarski pristup i relevantne aktere.

Teme i pristup medija u izveštavanju

Prema dominantnoj temi kojom se bave, prilozi u okviru utvrđenog uzorka mogu se razvrstati u četiri kategorije: organizacija nastave, epidemiološke mere i podaci, školski kalendar i posledice pandemije. Zastupljenost kategorija tema prema pojedinim portalima prikazana je u Tabeli 1.

Tabela 1: Kategorije tema u pojedinim medijima

	RTS	N1	Politika	Blic	Danas	Nova	
Organizacija nastave	29	35	36	58	55	62	275
Epidemiološke mere i podaci	4	13	14	32	22	18	103
Školski kalendar	1	8	8	20	12	7	56
Posledice pandemije	16	2	7	12	10	7	54
	50	58	65	122	99	94	488

Tabela 2: Analitički prilozi prema medijima i prema kategorijama tema

	RTS	N1	Politika	Blic	Danas	Nova	
Organizacija nastave	1	12	2	7	8	14	44
Epidemiološke mere i podaci	1	1	-	1	3	2	8
Posledice pandemije	13	1	6	9	9	4	42
Školski kalendar	-	-	-	-	-	-	-
	15	14	8	17	20	20	94

³ www.blic.rs, www.danas.rs, rs.n1info.com, nova.rs, www.rts.rs

Priloge možemo sagledati i prema novinarskom pristupu u izveštavanju. U tom smislu uobičajena je podela medijskih priloga na informativne i analitičke (Ebart, 2020; Jovanović, 2018). Informativni su: agencijske vesti, izjave i podaci zvaničnih institucija i oni čine 80,74% uzorka. Analitički su oni prilozi koji „su angažovani, koji izražavaju stavove i mišljenja i otvoreno kazuju svoje ocene“ (Jovanović, 2018:14), takvih priloga je u našem uzorku 19,26% i oni su prvenstveno predmet naše dalje analize.

Organizacija nastave

Stručnim uputstvima o organizaciji nastave u uslovima pandemije tokom školske 2021/22. godine (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2021) predviđeno je da će se u zavisnosti od epidemiološke situacije u pojedinim školskim samoupravama, uvažavajući i uzrast učenika, nastava realizovati na jedan od tri načina: neposredna nastava, kombinovana nastava i nastava na daljinu. Ovakav pristup organizaciji nastave nazvan je *semafor model*. Organizacija nastave prema ovom modelu čini najzastupljeniju kategoriju tema unutar proučavanog uzorka. Mediji su revnosno prenosili izjave, vesti, pojašnjenja modela i slično, te informativni prilozi čine 47,34% ukupnog uzorka. Kada je o analitičkim priložima reč, već u vezi sa pomenutim Stručnim uputstvima, a potom i u njihovoj praktičnoj primeni otvoren je niz pitanja te se s tim u vezi izdvajaju dve potkategorije tema: početak školske godine i semafor model u praksi.

Pitanjima početka školske godine analitički se najviše bavio N1 objavivši 5 priloga u video formatu (140 minuta). I ostali mediji, izuzev RTS-a, bavili su se kroz više priloga ovom temom. Zajednički imenitelji tih priloga su: pozitivan stav prema redovnom početku nove školske godine, ali i pesimizam prema praktičnoj primeni semafor modela. Naime, u pomenutim uputstvima uočen je niz labavo definisanih odredbi koje su u medijima više puta kritički analizirane. RTS se pitanjem o početku školske godine bavio kroz temu psihološke pripreme roditelja i učenika za početak još jedne školske godine u uslovima pandemije.

Preispitivanje primene semafor modela u praksi elaborirano je kroz nekoliko tema: smisao semafor modela, problem zamene za nastavnike na bolovanju, finansijska nadoknada nastavnicima za dodatni rad, rad sa učenicima koji su u izolaciji. Narativ koji se u medijima izgradio oko ove teme zasnovan je na stanovištu da je nastava na daljinu gotovo jednaka zatvaranju škole zato što je kvalitet vaspitno-obrazovnog rada u aktuelnim okolnostima veoma upitan dok nastavnike dovodi u situaciju prekovremenog rada koji se ne plaća. Semafor model je sagledavan i u širem kontekstu. Ukazivano je na to da on gubi smisao ukoliko svi ostali segmenti društvenog života, kao što su zabava i sportski događaji, funkcionišu neometano. Takođe, isticano je i da je obrazovanje od najveće društvene vrednosti te da bi trebalo da ima prioritet u odnosu na sve drugo.

Epidemiološke mere i podaci

U okviru kategorije informativnih priloga koji se odnose na epidemiološke mere i podatke, prenošene su vesti o broju zaraženih učenika i nastavnika, vakcinaciji i pojašnjenja mera i procedura. U analitičkim priložima suočavani su argumenti roditelja i lekara o tome da li testirati učenike u školama; istraživano je zašto srednjoškolci ne veruju u vakcinu, kao i gde nastaju šumovi u komunikaciji između institucija u vezi sa brojem zaraženih učenika i nastavnika.

Posledice pandemije

Prilozi o posledicama pandemije mogu se razvrstati u tri potkategorije: nastava na daljinu, školsko znanje i mentalno zdravlje.

Svi posmatrani mediji preneli su, a potom i elaborirali rezultate istraživanja o zadovoljstvu učenika, nastavnika i roditelja onlajn nastavom koje je sproveo Forum beogradskih gimnazija (Forum, 2021). Istraživanje Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja o nastavi na daljinu, takođe je bilo povod za razmatranje ove teme (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2021). Nastava na daljinu redovno je u medijima ocenjivana negativno, povremeno uz ogradu da taj model sam po sebi nije loš. Zajedničko je i stanovište da se kvalitetan vaspitno-obrazovni rad u školama, ipak, može odvijati samo kroz model neposredne nastave. Iako je svako od pomenutih istraživanja pružilo materijal za elaboraciju pozitivnih iskustava, ta mogućnost od strane medija nije iskorišćena.

Školsko znanje, u vezi s tim ocene i ocenjivanje takođe su bili predmet interesovanja medija. Povode za takve priloge mediji su nalazili u postignućima učenika na inicijalnim testovima, školskom uspehu na tromesečju, i u izveštaju nadležnih o rezultatima male mature (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2021). Dominirajući stav u priložima na ovu temu, jeste da su posledice školovanja u uslovima pandemije po školsko znanje učenika veoma negativne i da je pandemija uticala na snižavanje kriterijuma ocenjivanja.

Treća tema u okviru posmatrane kategorije odnosi se na psihološke posledice pandemije po učesnike u vaspitno-obrazovnom procesu. Ova tema je najzastupljenija u priložima RTS-a, dok je u ostalim medijima, prisutna u okviru elaboriranja rezultata pomenutog istraživanja Foruma beogradskih gimnazija kao i u diskusiji o testiranju dece u školama. Zajedničko je stanovište intervjuisanih stručnjaka da je pandemija negativno uticala na socijalizaciju i motivaciju učenika, dok je već pomenuto istraživanje Foruma pokazalo i kako je rad u vanrednim okolnostima uticao na nastavnike. Takođe, primetno je da roditelji i malobrojni učenici koji su upitani za mišljenje kao značajnu prednost neposrednog modela nastave ističu upravo kontakt sa vršnjacima, struktuirano vreme i motivaciju za učenje.

Čije je mišljenje relevantno?

Autorski članci novinara čine svega 15,96% analitičkih priloga, odnosno 3,07% proučavanog uzorka. Kao što se u Tabeli 3 može videti, takav pristup je najzastupljeniji na portalu Danas, a potom na portalu Politika. U ostalim medijima analitički prilozima zasnivaju se na intervjuima sa različitim akterima.

Tabela 3: Akteri

	RTS	N1	Politika	Blic	Danas	Nova	
Udruženja	1	8	2	5	4	12	32
Stručni saradnici	4	2	-	1	-	-	7
Medicinski stručnjaci	1	7	-	2	4	3	17
Učenici	-	-	-	4	-	1	5
Roditelji	-	4	1	12	1	15	33
Nastavnici	2	1	2	8	2	3	18
Direktori škola	-	-	2	10	-	3	15
Akadske institucije	1	1	2	-	6	1	11
UNICEF	2	-	-	-	-	-	2
Državne institucije	2	1	2	3	2	1	11
Opozicione stranke	-	-	-	-	2	1	3
Novinar	1	-	-	-	-	-	1
Novinar autor	-	-	3	1	9	2	15
	14	24	14	46	30	42	170

Na osnovu priloženih podataka može se utvrditi prema čijoj perspektivi određeni medij kreira sliku o školovanju u uslovima pandemije. Na primer, na portalu Blic je dominantan glas roditelja, nastavnika i direktora škola. Nova najčešće daje glas udruženjima nastavnika i roditeljima, dok se portal Danas opredeljuje za autorske radove novinara. Upadljivo retko je zastupljen glas učenika, stručnih saradnika i akademskih institucija. Od ukupnog broja stručnih saradnika koji je naveden u Tabeli 3, psiholozi se pojavljuju četiri, pedagozi dva, defektolozi jedan put. Kada je o akademskim institucijama reč u jednom prilogu je konsultovana istraživačica iz Instituta za pedagoška istraživanja, u jednom profesor Medicinskog fakulteta i u ostalim prilogima profesori sa Odeljenja za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Zaključna razmatranja

U proučavanom uzorku dominira kategorija informativnih priloga na temu organizacije nastave. Kada je o analitičkim priložima reč, u priložima RTS-a primetno je odsustvo angažmana u pravcu kritičke elaboracije pojedinih tema, za razliku od ostalih analiziranih medija u kojima je akcenat na *gorućim* problemima i na posledicama pandemije. Ukupno posmatrano, upadljivo je odsustvo primera dobre prakse u realizaciji nastave na daljinu i marginalizovanih i ranjivih društvenih grupa. Sudeći prema pristupu i temama analitičkih priloga to još uvek nije u agendi naših medija. Podsticaj bi mogao u tom smislu da dođe od strane akademske zajednice i stručnih udruženja, što je vidljivo i na primeru Foruma beogradskih gimnazija, koji je pokazao da su mediji *prijemčivi* za rezultate istraživanja iz oblasti obrazovanja.

Literatura

- Assarroudi, A., Heshmati Nabavi, F., Armat, M. R., Ebadi, A., & Vaismoradi, M. (2018). Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of Research in Nursing*, 23(1), 42-55.
- Bodroški Spariosu, B. (2021). Korona-kriza: vreme za pedagoška preispitivanja. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize – gde smo i kuda dalje* (str. 23-37). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Domazet, S. (2020). Kritičko mišljenje na srpskim digitalnim portalima. *Kultura*, 169, 164-182. <https://doi.org/10.5937/kultura2069164D>
- Ebart (2020). *Analiza izveštavanja medija o epidemiji korona virusa u Srbiji*. Organization for Security and Co-operation in Europe. Preuzeto sa <https://www.osce.org/sr/mission-to-serbia/457648>
- Forum beogradskih gimnazija (2021). *Anketa o zadovoljstvu nastavnika – učenika – roditelja onlajn nastavom*. Preuzeto sa <http://www.fbg.org.rs/>
- Hebib, E. (2021). Školska klima u vreme pandemije korona virusa. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize – gde smo i kuda dalje* (str. 231-245). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Jovanović, I. (2018). *Lingvistička i stilistička istraživanja medioloških rodova i vrsta*. [Doktorska disertacija]. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2021). *Ministarstvo uputilo školama stručna uputstva za organizaciju obrazovno-vaspitnog rada*. Preuzeto sa <https://mpn.gov.rs/vesti/ministarstvo-uputilo-skolama-strucna-uputstva-za-organizaciju-obrazovno-vaspitnog-rada/>
- UNICEF (2021). *Schoolchildren worldwide have lost 1.8 trillion hours and counting of in person learning due to COVID-19 lockdowns, says UNICEF*. Preuzeto sa <https://www.unicef.org/press-releases/schoolchildren-worldwide-have-lost-18-trillion-hours-and-counting-person-learning>

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2021). *Prikaz i analiza rezultata istraživanja: Izvođenje obrazovno-vaspitnog procesa učenjem na daljinu*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (2021). *Izveštaj o rezultatima završnog ispita na kraju osnovnog obrazovanja i vaspitanja u školskoj 2020/2021*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

O RAZLOZIMA I PRIMERENOSTI UNIFORMNE ORGANIZACIJE RADA ŠKOLA U VREME PANDEMIJE COVID-19¹

Aleksandar S. Tadić²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

U radu se predstavlja jedna pedagoška interpretacija mera prosvetnih vlasti Republike Srbije tokom pandemije COVID-19. Na toj osnovi data je procena osnovnih razloga i primerenosti usvajanja univerzalnih mera, obavezujućih za sve škole na teritoriji Republike Srbije (kakva je u prvoj fazi pandemije bila prelazak na nastavu na daljinu, a u narednoj skraćivanje trajanja časova na 30 minuta) bez obzira na njihove specifičnosti u pogledu zdravstvenih rizika i na potrebe i mogućnosti realizacije izmenjenog načina rada u pojedinim sredinama i školama. Ukazuje se na negativne posledice upravljanja kriznom situacijom centralizovanim i uniformnim odlukama o funkcionisanju škola kojima su produbljivane nejednakosti u pogledu mogućnosti za obrazovanje i ignorisane specifične potrebe i prava učenika iz osetljivih kategorija. Implikacije se vezuju za jačanje pedagoške perspektive usmerene na kvalitet pedagoškog procesa i poštovanje osnovnih, zakonom definisanih, principa vaspitanja i obrazovanja.

Ključne reči: sistem vaspitanja i obrazovanja, decentralizacija, seoske škole, nastava na daljinu.

Od početka 2020. godine prosvetne vlasti širom sveta su se opredeljivale za neki od modela digitalnog i emitovanog daljinskog učenja na nivou osnovnog obrazovanja, kako bi se usporilo širenje virusa COVID-19 transmisijom među učenicima i zaposlenima u školama. U neadekvatnim uslovima za realizaciju nastave u digitalnom okruženju, što se ogleda i u manjku neophodnih resursa i tehnologija koji bi omogućili učesnicima nastavnog procesa uslove za nastavu/učenje, kao i u nedovoljnoj kompetentnosti mnogih nastavnika za rad u digitalnom okruženju (Izvođenje obrazovno-vaspitnog procesa učenjem na daljinu..., 2021), došlo je do pojačavanja teškoća sa kojima su se suočavala deca iz nerazvijenih, siromašnih i socijalno defavorizovanih sredina.

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize*, koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

² aleksandar.tadic@f.bg.ac.rs

Prve analize na međunarodnom nivou su pokazale da su odluke o prelasku sa neposredne nastave na nastavu na daljinu stvorile probleme u pedagoškom procesu za gotovo trećinu svetske učeničke populacije (UNICEF, 2020a). U izveštaju Regionalne kancelarije UNICEF-a za Evropu i Centralnu Aziju navodi se da su se tokom pandemije deca iz *osetljivih kategorija* (među ostalima, deca iz porodica sa nižim primanjima, iz ruralnih područja, iz etničkih ili jezičkih manjina, sa smetnjama u razvoju) suočavala sa značajnim preprekama kad je u pitanju njihovo učešće u obrazovanju, kao i da je došlo do povećavanja obrazovne i socijalne nejednakosti što se odrazilo i na slabije obrazovne i socijalne ishode kod ove dece u odnosu na ostale vršnjake (UNICEF, 2020b). Već na početku pandemije istraživanja su pokazala da potpuni i nepripremljeni prelazak na školovanje u kućnim uslovima ima jak efekat na produblјivanje nejednakosti u pogledu mogućnosti za obrazovanje (Azevedo et al., 2020; Bol, 2020; Jæger & Blaabæk, 2020).

Za reagovanje izvršne vlasti u Republici Srbiji, posebno Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, u kriznoj situaciji moguće je bilo naći opravdanja u medicinskim razlozima i u ravni ekonomske i menadžerske perspektive. Kao pedagog, prepoznajem obavezu da ukažem i na jednu pedagošku perspektivu za koju smatram da bi u narednom periodu trebalo da bude uvažavana pri donošenju strateških odluka o funkcionisanju prosvetnog sistema.

Od proglašenja vanredne situacije, do kraja drugog polugodišta školske 2019/2020. godine sve osnovne škole u državi neposrednu nastavu u školama zamenile su nastavom na daljinu (Ostvarivanje obrazovno-vaspitanog rada učenjem na daljinu..., 2020). U narednoj školskoj godini, 2020/2021, sve osnovne škole u državi su dobile mogućnost realizacije neposredne nastave u školama, ali je striktno određeno da u tom slučaju „časovi traju 30 minuta“ (Stručno uputstvo..., 2020: 10). Da li je bilo neophodno da se u prvoj fazi pandemije u svim školama pređe na nastavu na daljinu, a da u narednoj školskoj godini časovi traju 30 minuta, u svim školama?

U Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja ovakve mere su, verovatno, bile izabrane kao organizaciono efikasne i, pre svega, štedlive u pogledu neophodnih finansijskih ulaganja. One odražavaju kontinuitet donošenja odluka o upravljanju prosvetnim sistemom na osnovu tržišne logike (Tadić, 2019). Takva politika je u prethodnom periodu dovođena u vezu sa smanjivanjem budžeta za prosvetu (svega 3,2% bruto domaćeg proizvoda u četvorogodišnjem periodu od 2017. do 2020. godine), zabranom zapošljavanja u javnom sektoru, zanemarivanjem obaveza investicionog ulaganja i održavanja sistema obrazovanja i vaspitanja, desetinama hiljada ugovora na određeno vreme, smanjenjem broja stručnih saradnika u predškolskim ustanovama i školama. Mere se nadovezuju i na praksu centralizacije i politizacije u oblasti finansiranja i upravljanja sistemom na svim nivoima (na neobrazloženo odustajanje od projekcija iz usvojene Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, na redukovanje nadležnosti Nacionalnog prosvetnog saveta, na centralizaciju i politizaciju upravljanja ustanovama sistema zakonskim odredbama o

načinu izbora njihovih direktora). Pre pandemije štetne posledice ovakvog upravljanja prosvetnim sistemom bile su prepoznatljive na poljima neadekvatnog upravljanja usavršavanjem zaposlenih u prosveti, nestručnog i netransparentnog odlučivanja o nastavnim programima, načina izbora i kvaliteta udžbenika. U kriznom periodu do posebnog izražaja su došli raznovrsni negativni aspekti prakse politizovane selekcije direktora ustanova. Svima koji su odgovorni za upravljanje radom ustanova, jednoobrazna i šematizovana rešenja mogla su olakšati posao, posebno ako se ne smatraju dovoljno kompetentnim da školom u uslovima krize upravljaju autonomno, na domišljat, snalažljiv i kreativan način. Problem je što se ovaj *lakši put* bira uz značajan rizik za umanjivanje kvaliteta pedagoškog procesa i odustajanja od osnovnih principa vaspitanja i obrazovanja (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017).

Za potrebe rada izdvojićemo podatke o broju učenika koji se školuju u ruralnim sredinama, kao jednoj kategoriji koja je trpela značajne negativne posledice mera zatvaranja škola, a potom skraćivanja časova na 30 minuta. U odnosu na ukupan broj učenika 4. razreda osnovne škole u regionu Centralna Srbija, oko 25% njih učilo je u izdvojenim odeljenjima (10% u osmorazrednoj, a oko 15% u četvororazrednoj seoskoj školi), koja se na ovom području uglavnom nalaze u ruralnim sredinama (Tadić, 2021). Mera prelaska na nastavu na daljinu verovatno smanjuje rizike zaražavanja ako je virus prisutan u određenom području, ali ovaj razlog nije se mogao odnositi na mnoge od osnovnih škola, prvenstveno na one koje se nalaze u zabačenim brdsko-planinskim selima. Ostalo je do danas neobrazloženo da li su zaista epidemiološki rizici bili valjan argument za višemesečno zatvaranje škola u kojima se nastava realizuje sa malim brojem učenika, gde je najčešće bilo moguće da se nastava realizuje u prirodi, naročito imajući u vidu da su žarišta virusa bili veliki gradovi, a da u mnogim selima u ruralnim sredinama pojava virusa nije ni zabeležena u prvim mesecima epidemije. U narednoj fazi učenici osnovnih škola imali su neposrednu nastavu. Mere koje je Ministarstvo propisalo ignorisale su činjenicu da hiljade učenika nižih razreda osnovne škole uče u kombinovanim odeljenjima, da jedan nastavnik realizuje istovremeno nastavu sa učenicima različitih razreda. Zbog nastavnika i učenika iz takvih seoskih škola bilo je važno uzeti u obzir pedagošku neosnovanost skraćivanja časova, gde god je to epidemiološka situacija dozvoljavala.

Mere i uputstva za rad škola u aktuelnim vanrednim okolnostima potvrđuju kontinuitet sa tri decenije ranije oštro kritikovanom prosvetnom politikom koja je male četvororazredne seoske škole tretirala kao i velike gradske škole (isti zakon, programi, uputstva). Podsetićemo ovde na stav da je reč o *vulgarizaciji ideje o jedinstvenoj osnovnoj školi*. „Mi smo navikli da imamo tzv. `jedinstvenu osnovnu školu` podrazumevajući pod tim da ona bude uniformna i ista u svim životnim prilikama, okolnostima i uslovima. Potpuno isti nastavni plan i program važi za gradske škole i čista odeljenja i za male seoske škole u kojima ima tri, pet ili dvanaest učenika“ (Trnavac i sar., 1992: 148). U pedagoškoj literaturi i ranije je isticano da se seoska škola, zbog uslova u kojima deluje i potreba na koje bi trebalo da odgovara,

razlikuje od škole uopšte, ali i da uprkos tome „njen rad nije u startu predviđen kao različit (nije kao takav određen dokumentima prema kojima radi u uslovima jedinstvene i centralizovane osnovne škole)...“ (Radulović, 1996: 8). Upozoravano je da bi centralizovane i uniformne odluke o funkcionisanju škola mogle da zanemare specifičnosti „izuzetno velikog broja usitnjenih i razbacanih malih seoskih škola“ (Trnavac i sar., 1992: 28).

Mada su u prethodnim godinama zaposleni u prosveti bili angažovani na poslovima unosa podataka u Jedinostveni informacioni sistem prosvete, čak ni u naučne svrhe danas se ne može doći do osnovnih statističkih podataka o resursima kojima škole, nastavnici i učenici raspolažu za realizaciju nastave na daljinu, ni o tome na koji način su oni bili korišćeni u vreme školovanja u kućnim uslovima. Poznati su nam podaci koji se odnose na zastupljenost uređaja u opštoj populaciji, u domaćinstvima u Republici Srbiji, iz izveštaja Republičkog zavoda za statistiku. Relevantni podaci o dostupnosti širokopojasnog interneta u domaćinstvima, kao i razlike u odnosu na ekonomski status prikazane su u Tabeli 1.

Tabela 1: Dostupnost širokopojasnog interneta u domaćinstvima u Republici Srbiji prema ekonomskom statusu

Indikator	Visina prihoda domaćinstva	2020.	2021.
Domaćinstva koja poseduju širokopojasnu internet konekciju [%]	do 300 evra	58.8	58.7
	300-600 evra	89.3	86.7
	preko 600 evra	97.7	96.6

Izvor: Republički zavod za statistiku, 2021.

Pored nižih dostignutih stepena obrazovanja stanovništva u ruralnim područjima i infrastrukturne nerazvijenosti ovih područja, za njih su karakteristični i veća nezaposlenost i manja mesečna primanja. Savremeni koncept nastave na daljinu podrazumeva posedovanje širokopojasne internet konekcije koja ubrzava postavljanje i preuzimanje dokumenata putem interneta. Procenat domaćinstava koja poseduju ovaj vid internet konekcije još od 2005. godine u Evropskoj uniji se smatra jednim od osnovnih pokazatelja razvijenosti upotrebe IKT-a. „Iako pripada skupu zemalja koje u ovom pogledu napreduju, Srbija je i dale daleko od evropskog proseka: 99,9% domaćinstava u EU imalo je pristup fiksnoj ili mobilnoj širokopojasnoj internet konekciji u 2017. godini“ (Ožegović, 2019: 9). Širokopojasnu internet konekciju u Republici Srbiji većinom poseduju domaćinstva koja imaju mesečni prihod iznad 600 evra (96,6%), dok je učešće domaćinstava s prihodom do 300 evra svega 58,7%. Za razmatranje ograničenja organizacije nastave na daljinu u seoskim područjima posebno je važan podatak da postoje značajne razlike „kada uporedimo zastupljenost

ove vrste internet konekcije u gradskim i ostalim naseljima Srbije: 87,0% naspram 70,1%“ (Kovačević i sar., 2020: 15).

Mogućnosti, ograničenja i posledice zatvaranja škola i primenjivanih modela nastave i učenja na daljinu uslovljeni su i time da li su u svim domaćinstva koja imaju decu školskog uzrasta neophodni uređaji deci bili dostupni za potrebe nastave, da li su deca umela da ih koriste za te potrebe i da li su imala adekvatnu podršku nastavnika i roditelja za to. Učenici iz ruralnih područja, posebno oni čija domaćinstva imaju niže mesečne prihode, bili su u povećanom riziku od izolacije i odaljavanja od škole, kao faktora koji uvećavaju verovatnoću raznih negativnih posledica poput prekidanja školovanja.

Na kraju, zaključićemo ovu temu ličnim utiskom autora da nikome ko je kročio u škole u ruralnim područjima i ko je upoznat sa načinom rada u njima, ne treba obrazloženje zahteva o neophodnosti odustajanja od prakse preslikavanja normi i modela rada oblikovanih prema potrebama velikih škola u *specifičan organizam* kakav jeste svaka mala škola u ruralnom području. Naglasimo i danas ranije formulisanu pedagošku perspektivu u vezi sa uniformnim oblikom i uređivanjem škola na teritoriji cele države: „Trezveno, realno i razložno treba uvideti apsurdnosti i nelogičnosti i predložiti nove i elastičnije oblike organizacije rada“ (Trnavac i sar., 1992: 163).

Reformskim sistemskim rešenjima kojima bi se prevazišlo održavanje *jednog uniformnog oblika institucije u različitim sredinama* (Radulović, 1996) mogli smo se nadati nakon ugradnje principa demokratizacije, decentralizacije i depolitizacije upravljanja prosvetnim sistemom u osnove relevantne zakonodavne regulative u prvoj deceniji XXI veka. Korak dalje na tom putu bila je Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2020. godine (2012) u kojoj je prepoznata važnost usmeravanja resursa prema učenicima i regionima sa najvećim potrebama. Prethodnih godina u sistemu vaspitanja i obrazovanja izrazito dominira tržišna, neoliberalna logika prepoznatljiva po menadžerizaciji upravljanja sistemom obrazovanja i vaspitanja (na primer, kroz centralizaciju upravljanja i imperativa efikasnosti i finansijske uštede), koja uz politizaciju selekcije odgovornih pojedinaca, neuključivanje stručnih spoljnih saradnika iz relevantnih nacionalnih institucija i udruženja iz oblasti obrazovanja i vaspitanja, sinergično sputava realizaciju projektovanih ciljeva u ovoj oblasti. Uz reafirmisanje pristupa koji je karakterisao početne tranzicione reforme, strateški je neophodno orijentisati se ka opštim zahtevima (Tadić, 2021) koji bi doveli do suštinskih promena u prosvetnom sistemu u oblasti principa vaspitanja i obrazovanja (pravednost, jednakost, ravnopravnost), u oblasti upravljanja sistemom i ustanovama (demokratizacija, decentralizacija, depolitizacija) i u oblasti finansiranja (značajno veća izdvajanja iz budžeta za obrazovanje, temeljno planirane i transparentne investicije). Na pedagozima je da formulišu i promovišu pedagoška rešenja kojima bi se došlo do pomaka u skladu sa ovakvim zahtevima.

Literatura

- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2020). *Simulating the potential impacts of covid-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*, World Bank Policy Research Working Paper. Washington: World Bank Group. Preuzeto sa <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33945>
- Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS panel. Working Paper*. Amsterdam: University of Amsterdam. Preuzeto sa <https://osf.io/preprints/socarxiv/hf32q/>
- Izvođenje obrazovno vaspitnog procesa učenjem na daljinu. Prikaz i analiza rezultata istraživanja (2021). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Preuzeto sa: <https://zuov.gov.rs/prikaz-i-analiza-rezultata-istrazivanja-izvodjenje-obrazovno-vaspitnog-procesa-ucenjem-na-daljinu-misljenje-50-000-prosvetnih-radnika/>
- Jæger, M. M., & Blaabæk E. H. (2020). Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout, *Research in Social Stratification and Mobility*, 68, 100524. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100524>.
- Kovačević, M., Šutić, V., Rajčević, U., i Milaković, A. (2020). *Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u Republici Srbiji*. Beograd: Republički zavod za statistiku.
- Ostvarivanje obrazovno-vaspitnog rada učenjem na daljinu za učenike osnovnih i srednjih škola (2020). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. Preuzeto sa <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/03/Nastava-na-daljinu-u-vanrednom-stanju.pdf>
- Ožegović, J. (2019). *Izveštaj o digitalnoj uključenosti u Republici Srbiji za period od 2014. do 2018. godine*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije. Preuzeto sa http://socijalnouklucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2019/07/Izvestaj_o_digitalnoj_ukljucenosti_RS_2014-2018_lat.pdf
- Radulović, L. (1996). *Seoska škola kao posrednik kulture*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Republički zavod za statistiku (2021). *Domaćinstva koja poseduju računar, internet priključak i širokopojasnu internet konekciju, prema visini prihoda*. Beograd: RZS. Preuzeto sa <https://data.stat.gov.rs/Home/Result/270103?languageCode=sr-Latn>
- Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2020. godine* (2012), Službeni glasnik RS, br. 107.
- Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitnog rada u osnovnoj školi u školskoj 2020/2021. godini*. (2020). Ministarstvo prosvete Republike Srbije. Preuzeto sa <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/strucno-uputstvo.pdf>.
- Tadić, A. (2019). *Na distanci od manipulacije: Emancipatorska komponenta vaspitnog rada nastavnika* objavljene. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Tadić, A. (2021). Obrazovanje na daljinu ili udaljavanje od obrazovanja - osvrt na školovanje u ruralnim područjima. U: Vera Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize: Gde smo i kuda dalje* (str. 215-229). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Trnavac, N. i sar. (1992). *Male seoske škole : šanse za opstanak i dalji razvoj : rezultati istraživanja o seoskim osnovnim školama koje imaju manje od petnaest učenika*.

Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta; Gornji Milanovac: Dečje novine.

UNICEF (2020a). *COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies*. New York: UNICEF
Preuzeto sa <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>

UNICEF (2020b). *Building Resilient Education Systems beyond the COVID-19 Pandemic: Considerations for education decision-makers at national, local and school levels*, Geneva: UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). Službeni glasnik RS, br. 88.

IZAZOVI U OSTVARIVANJU INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA TOKOM KORONA KRIZE¹

Zorica S. Šaljić²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Inkluzivno obrazovanje, koje se zasniva na priznavanju razlika među učenicima i usaglašavanju obrazovnih i vaspitnih zahteva sa njihovim potrebama i mogućnostima, u vreme korona krize nailazi na brojne prepreke i izazove. U pokušaju njihovog prevazilaženja, u praksi školskog rada širom sveta primenjena su (manje ili više uspešno) različita rešenja kako bi se pružila potrebna podrška učenicima, nastavnicima, roditeljima i održao kontinuitet obrazovnog procesa. S obzirom na to da kriza može da se posmatra kao prilika za redefinisane školskog rada, sagledavanje trenutnog stanja u obrazovanju može da pruži značajne smernice za njegovo unapređivanje u pravcu uvažavanja različitih potreba učenika. Pandemija je pokazala i potvrdila da se školska praksa suočava sa postojanjem nezanemarljivih razlika među učenicima, zarad kojih je potrebno više pažnje posvetiti obezbeđivanju kontinuirane individualizovane podrške, uvažavanju socio-emocionalnih potreba učenika, razvijanju kompetencija nastavnika, podsticanju zajedničkog delovanja svih značajnih subjekata školskog rada, ulaganju u obrazovanje u cilju obezbeđivanja potrebnih uslova za ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja.

Ključne reči: korona kriza, vanredni uslovi obrazovanja, inkluzivno obrazovanje, pružanje dodatne podrške učenicima.

Uvod

Inkluzivno obrazovanje se zasniva na pružanju odgovarajućih vidova podrške učenicima koji se suočavaju sa različitim razvojnim smetnjama i teškoćama tokom svog odrastanja. Ono podrazumeva uključivanje svih učenika u redovan obrazovni sistem, priznavanje razlika koje postoje među njima i usaglašavanje obrazovnih i vaspitnih zahteva sa njihovim potrebama i mogućnostima (Booth & Ainscow, 2002, prema: Ratković i sar., 2017; Šaljić i Hebib, 2020). Praktična primena inkluzivnog obrazovanja suočava se sa brojnim izazovima i teškoćama, koje neretko otežavaju ili onemogućavaju uspešno pružanje podrške učenicima, kao što su negativni stavovi i predrasude prema deci sa potrebom za dodatnom podrškom, nedovoljna i neadekvatna stručna pripremljenost nastavnika, neadekvatni organizacioni uslovi

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize* koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

² zorica.saljic@f.bg.ac.rs

rada, neprilagođenost okruženja potrebama učenika, nezadovoljavajuća saradnja ključnih aktera školskog rada, nedovoljno angažovanje drugih značajnih društvenih subjekata itd. (Hebib, 2018; Knežević Florić i sar., 2018; Ratković i Vujačić, 2018; Vujačić i sar., 2015; Vujačić i sar., 2018; prema: Šaljić, 2021).

U vreme krize dolazi do još izraženijih problema u procesu pružanja dodatne podrške učenicima, delom usled promena u funkcionisanju škola, počev od njihovog zatvaranja u prvom talasu pandemije, preko realizacije onlajn nastave i kombinovanog modela koji podrazumeva ostvarivanje i nastave na daljinu i neposrednog rada sa učenicima u školi, do naizgled uspostavljanja redovnog rada u poslednjih nekoliko meseci. Međutim, kriza je i dalje prisutna, još uvek se primenjuje kombinovani model nastave kada broj zaraženih učenika u odeljenju to zahteva, učenici i nastavnici odsustvuju sa nastave usled obavezne izolacije zbog prisustva korona virusa u porodici, što može negativno uticati na kvalitet i kontinuitet obrazovnog procesa. Osim toga, svi akteri školskog rada se suočavaju sa teškoćama u različitim segmentima svog života (socijalno distanciranje, briga o zdravlju i sl.), što, kada je reč o učenicima, može uticati na osećaj pripadnosti školi, učešće u nastavnom procesu i obrazovna postignuća (Imran et al., 2020; OECD, 2020a; Ravens Sieberer et al., 2021). Iako se izmenjeni uslovi obrazovanja negativno odražavaju na sve učenike, posebno su ugrožene osetljive kategorije koje se sada suočavaju sa dodatnim preprekama u obrazovanju (OECD, 2020a).

Ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja tokom korona krize

Uloga škole u životu dece i mladih ne ograničava se samo na obrazovanje, tako da bi u ovim kriznim uslovima, koje karakteriše nestabilnost i nesigurnost, škola trebalo da bude institucija koja pruža učenicima psihosocijalnu podršku i predstavlja za njih sigurno okruženje (OECD, 2020a; Vranješević, 2021). S obzirom na to da škola ima obavezu da prepozna i odgovori na različite potrebe učenika (UNESCO, 1994, prema: Sharma & Kannadi, 2021), od nje se sada očekuje pojačana osetljivost i spremnost da modifikuje svoj rad u skladu s tim.

Međutim, kriza izazvana korona virusom istakla je i produbila već postojeću krizu u obrazovanju, postale su vidljivije nejednakosti među učenicima i jasnija činjenica da su nekoj deci nastavnici potrebni nego drugoj (Fauzi et al., 2020; Mailizar et al., 2020; Popescu, 2021; Rasmitadila et al., 2020, prema: Özüdoğru, 2021; Sahlberg, 2021). Nemogućnost da se razumeju ove razlike i adekvatno odgovori na njih predstavlja uzrok stvaranja još većih nejednakosti u obrazovanju. U tom smislu, posebno su u nezavidnoj situaciji obrazovni sistemi koji su se i pre pandemije suočavali sa preprekama u ostvarivanju kvaliteta obrazovanja za sve učenike (Spasenović, 2021).

Istraživanje o uticaju pandemije na ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja, u kojem je učestvovalo 36 zemalja, pokazalo je da se u nešto manje od polovine zemalja obuhvaćenih uzorkom (40%) u velikoj meri obezbeđuje dodatna podrška učenicima,

dok se u ostalim zemljama to čini u veoma maloj meri ili nedostaju podaci o tome (OECD, 2020a). Rezultati druge studije ukazuju da nastavnici smatraju da nastava tokom korona krize nije u dovoljnoj meri prilagođena potrebama učenika sa smetnjama u razvoju kod kojih se javljaju negativne promene u ponašanju i školskim postignućima (Ianes & Bellacicco, 2020, prema: IRM, 2020).

Kako bi se smanjio uticaj korona krize na ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja, u praksi školskog rada širom sveta primenjena su različita rešenja: savetovanje za učenike, roditelje i nastavnike; pružanje dodatne podrške učenicima u savladavanju nastavnog gradiva; obezbeđivanje digitalnih tehnologija i drugih resursa osetljivim grupama učenika; omogućen pristup različitim izvorima podrške učenicima u školi u vreme održavanja onlajn nastave; angažovanje centara za socijalni rad i drugih servisa za pružanje socio-emocionalne i obrazovne podrške učenicima i roditeljima; davanje preporuka, smernica, uputstava nastavnicima u vezi prilagođavanja pedagoških, didaktičkih i metodičkih rešenja u nastavi potrebama učenika; različiti vidovi podrške nastavnicima koji se takođe suočavaju sa brojnim posledicama krize; privremeno angažovanje dodatnog nastavnog (i drugog) osoblja kako bi se minimizirao uticaj krize na učenička postignuća; intenziviranje saradnje sa porodicama učenika itd. (OECD, 2020b; OECD, 2021; Moss et al., 2021; Popescu, 2021).

Uticaj krize na unapređivanje inkluzivnog obrazovanja

Kriza može da se posmatra kao prilika za sagledavanje i rešavanje postojećih problema u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja. Ova je podvukla neophodnost intenzivnijeg bavljenja socio-emocionalnim potrebama učenika, putem različitih vidova psihološke i pedagoške podrške, što inače predstavlja jednu od ključnih komponenti inkluzije učenika sa potrebom za dodatnom podrškom u redovan obrazovni sistem (OECD, 2020a). Tokom krize javile su se brojne teškoće u školskom radu, koje treba da imamo na umu kada razmišljamo o unapređivanju inkluzivnog obrazovanja. One se tiču nedostatka odgovarajućih uslova za usklađivanje različitih modela nastave i samog nastavnog procesa potrebama učenika; nedostatka znanja i veština nastavnika za prilagođavanje nastavnog rada potrebama učenika; nedovoljne saradnje sa roditeljima učenika; nejasnih, nedoslednih i neblagovremeno dostavljenih smernica i uputstava nastavnicima za rad i prilagođavanje nastavnog plana i programa potrebama učenika i izmenjenim uslovima obrazovanja (Fauzi et al., 2020; Mailizar et al., 2020; Rasmitadila et al., 2020, prema: Özüdoğru, 2021; OECD, 2020b; Spasenović, 2021; UNESCO, 2020c, prema: Popescu, 2021). Imajući u vidu pobrojane probleme, u nastavku će biti razmotrene mogućnosti daljeg unapređivanja inkluzivnog obrazovanja koje se tiču primene digitalnih tehnologija u procesu pružanja dodatne podrške učenicima, stručnog usavršavanja nastavnika, razvijanja saradničkih odnosa i podrške prosvetnih vlasti praksi inkluzivnog obrazovanja.

Tokom korona krize, uočena je potreba razvijanja digitalnih vještina svih učesnika školskog rada i obezbeđivanja boljeg pristupa digitalnim tehnologijama. Određena iskustva u vezi s njihovim korišćenjem tokom korona krize su pokazala da dobro osmišljena primena olakšava obrazovni proces dece sa potrebom za dodatnom podrškom (Kryshtanovych et al., 2020) i doprinosi prevazilaženju teškoća i barijera u učenju koje se javljaju na osnovu različitosti po bilo kom osnovu, ali pod uslovom da su nastavnici obučeni za njihovu primenu i da su obezbeđeni potrebni digitalni resursi (Abbot, 2007).

Rezultati istraživanja širom sveta, obavljenih tokom korona krize, podvukli su značaj kontinuirane individualizovane podrške deci sa različitim smetnjama (Australian Academy of Science 2020; Finnish Education Evaluation Centre 2020; Noble 2020, prema: Sahlberg, 2021). U cilju njenog obezbeđivanja, prepoznata je (i još jednom potvrđena) krucijalna uloga nastavnika, od kojih se sada očekuje da se dodatno angažuju kako bi odgovorili na potrebe učenika (Hebib, 2021). U skladu s tim, kriza je ponovo istakla u prvi plan nužnost razvijanja kompetencija nastavnika kako bi mogli da prepoznaju ugrožene i osetljive grupe učenika, razumeju izazove sa kojima se suočavaju i u skladu s tim primenjuju odgovarajući individualizovani pristup (OECD, 2020b; Popescu, 2021). Pored nastavnika, pokazalo se da su pedagoški asistenti imali važnu ulogu u pružanju podrške učenicima i funkcionisanju škola tokom krize (Moss et al., 2021), te se jedan od načina unapređivanja inkluzivnog obrazovanja sastoji upravo u daljem, kontinuiranom obezbeđivanju ove vrste podrške učenicima i nastavnicima. Smatra se da investiranje u obučavanje nastavnika i pedagoških asistenata za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška čini značajan resurs budućeg uspešnog ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja i prevazilaženja kriza koje se mogu javljati u budućnosti (Moss et al., 2021).

Zajedničko delovanje ključnih aktera školskog rada se pokazalo kao važna strategija u suočavanju i odgovoru na aktuelnu krizu u obrazovanju. U cilju izgradnje otpornijeg (na buduće krize) i osetljivijeg školskog sistema (na različite potrebe učenika) neophodno je da svi budu uključeni (Moss et al., 2021). Zbog toga bi trebalo posvetiti više pažnje stvaranju uslova za razvijanje mreže podrške različitih društvenih subjekata radu škole i pružanju podrške osetljivim grupama učenika (Popescu, 2021; Toquero, 2020). U tom smislu bi formiranje interdisciplinarnih timova –koji bi uključivali nastavnike, psihologe, pedagoge, socijalne radnike, lekare – moglo da doprinese ostvarivanju efektivnijeg individualizovanog pristupa učenicima u školskom radu, kao i razvijanju kompetencija nastavnika u toj oblasti (Kryshtanovych et al., 2020). Osim toga, imajući u vidu iskustva koja ukazuju na to da roditelji mogu predstavljati značajan resurs podrške školi tokom krize, neophodno je razvijanje programa obrazovanja i podrške roditeljima koji će ih osnaživati za aktivnije učešće u obrazovnom procesu i pružanju podrške svojoj deci (Popescu, 2021).

Na kraju, jedna od ključnih pretpostavki (od koje zavisi i ostvarivanje gore pomenutih) odnosi se na odgovornije i posvećenije delovanje prosvetnih vlasti u

pravcu obezbeđivanja boljih uslova za rad škola i jasnijih smernica, uputstava, propisa u oblasti pružanja podrške učenicima, ali i osiguravanja kontinuirane podrške zaposlenima u školi. Uz to, važna pretpostavka unapređivanja inkluzivnog obrazovanja odnosi se na uspostavljanje dvosmerne komunikacije i interakcije između zaposlenih u školi i nadležnih organa i institucija, kako bi se praktičari uključili u proces kreiranja promena. Odluke koje se donose od strane prosvetnih vlasti direktno utiču na praksu inkluzivnog obrazovanja, koja, s druge strane, može dati značajne preporuke za dalje kreiranje i unapređivanje obrazovne politike u tom domenu, te je nužno učešće praktičara u njihovom donošenju (OECD, 2020b; Popescu, 2021).

Zaključak

Pandemija korona virusa izazvala je ozbiljne promene i učinila vidljivijim postojeće probleme u školskoj praksi, uključujući i one koji se tiču ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja. Problemi koji su se javili mogu se smatrati posledicom dosadašnjeg činjenja i/ili nečinjenja prosvetnih vlasti (Tadić, 2021). Trenutne okolnosti se mogu posmatrati kao prilika za redefinisane školskog rada i njegovog unapređivanja u pravcu uvažavanja različitih potreba učenika. Korona kriza je pokazala i potvrdila važnost škole u smanjivanju razlika koje među decom postoje (Vranješević, 2021). U tom cilju potrebno je posvetiti se preduzimanju konkretnih mera kojima bi se stvorili uslovi za razvijanje inkluzivnijeg sistema obrazovanja. Osim isticanja potrebe pružanja podrške različitim kategorijama učenika, kriza je ukazala i na važnost obezbeđivanja mreže podrške drugim subjektima školskog rada i uvažavanja njihovih potreba u obrazovnom procesu.

Literatura

- Abbot, C. (2007). *E-inclusion: Learning Difficulties and Digital Technologies*. London: Futurelab. Preuzeto sa <http://www.futurelab.org.uk/litreviews>
- Hebib, E. (2021). Školska klima u vreme pandemije korona virusa. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize – Gde smo i kuda dalje* (str. 231-245). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Imran N., Zeshan M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental Health Considerations for Children & Adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(5), 1106–1116.
- IRM (2020). *Protocols on Inclusive Education during the Covid-19 Pandemic: An Overview of 23 Countries and International Organizations*. Sao Paolo: Rodrigo Mendes Institute. Preuzeto sa <https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/08/research-pandemic-protocols.pdf>
- Kryshtanovych, M., Kryshtanovych, S., Stechkevych, O., Ivanytska, O., & Huzii, I. (2020). Prospects for the Development of Inclusive Education using Scientific and Mentoring

- Methods under the Conditions of Post-Pandemic Society. *Postmodern Openings*, 11(2), 73-88.
- Moss, G., Webster, R., Harmey, S., & Bradbury, A. (2021) *Unsung Heroes: The role of teaching assistants and classroom assistants in keeping schools functioning during lockdown*. London: UCL Institute of Education.
- OECD (2020a). The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings, *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)* OECD Publishing: Paris. Preuzeto sa https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-impact-of-covid-19-on-student-equity-and-inclusion-supporting-vulnerable-students-during-school-closures-and-school-re-openings_d593b5c8-en
- OECD (2020b). Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis. *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*. OECD Publishing: Paris.
- Preuzeto sa <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/strengthening-online-learning-when-schools-are-closed-the-role-of-families-and-teachers-in-supporting-students-during-the-covid-19-crisis-c4ecba6c/>
- OECD (2021). The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic. Paris: OECD Publishing. Preuzeto sa <https://www.oecd.org/education/state-of-school-education-one-year-into-covid.htm>
- Özüdoğru, G. (2021). Problems faced in distance education during Covid-19 Pandemic. *Participatory Educational Research*, 8(4), 321-333.
- Popescu, C. (ed.) (2021). *The Impact of COVID-19 on Inclusive Education at the European Level: Literature Review*. Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Ratković, M., Hebib, E. i Šaljić, Z. (2017). Inkluzija u obrazovanju kao cilj i sadržaj reformi savremenih školskih sistema. *Nastava i vaspitanje*, 66(3), 437-450.
- Ravens Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 1-22.
- Sahlberg, P. (2021). Does the pandemic help us make education more equitable? *Educational Research for Policy and Practice*, 20, 11-18.
- Sharma, S. K., & Kannadi, E. (2021). Inclusive Education: Policy Provisions and Challenges Ahead *University News*, 59(47), 70-78.
- Spasenović, V. (2021). Odgovor prosvetnih vlasti na aktuelnu krizu: viđenje praktičara. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize – Gde smo i kuda dalje* (str. 183-198). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Šaljić, Z. (2021). Pružanje dodatne podrške učenicima u vanrednim uslovima obrazovanja. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize – Gde smo i kuda dalje* (str. 247-269). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Šaljić, Z. i Hebib, E. (2020). The Family-School Partnership as Regards Providing Students with Additional Support. In J. Petrović & G. Jovanić (Eds.), *Family and modern society – Challenges and Peerspectives* (pp. 318-327). Beograd: Centar modernih; Banja Luka: Resursni centar za specijalnu edukaciju.
- Tadić, A. (2021). Obrazovanje na daljinu ili udaljavanje od obrazovanja - osvrt na školovanje u ruralnim područjima. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize – Gde smo i kuda dalje* (str. 215-229). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu..

- Toquero, C. M. D. (2020). Inclusion of People with Disabilities amid COVID-19: Laws, Interventions, Recommendations. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 158-177.
- Vranješević, J. (2021). Socioemocionalno učenje i rezilijentnost u doba krize: perspektiva roditelja. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize – Gde smo i kuda dalje* (str. 39-54). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

ŠTA OBRAZOVANJE JESTE, A ŠTA MOŽE DA BUDE? KRIZA KAO PRILIKA ZA PROMIŠLJANJE OBRAZOVANJA¹²

Tamara V. Nikolić³
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

U radu se promišlja potencijal obrazovanja sa aspekta kvaliteta života. Autorka konstatuje da savremene tendencije u obrazovanju odraslih, kako u pogledu sadržaja, tako i u pogledu metodologije, prevashodno idu u pravcu pripreme za posao, umesto za život. Takva situacija čini da se na obrazovanje gleda kao na instrument ili sredstvo za postizanje određenih ciljeva, što izostavlja njegovu etičku i političku dimenziju. Obrazovanje koje je kritički promišljeno, s druge strane, je ono koje ne samo što promišlja stvarnost, već je transformiše, oblikuje i kreira. To je obrazovanje koje i samo promoviše kritičnost, zatim razvija upitanost, uključuje samorefleksiju, podstiče agensnost i kreativnost, a ujedno povećava naš ukupni kapacitet za novo učenje i saznavanje kroz veštinu učenja da se uči. To nije više samo obrazovanje za brzi i promenljivi svet, već obrazovanje za život u nestabilnom i nesigurnom okruženju. Krizne situacije ukazuju da nam je potrebno obrazovanje za život u neizvesnosti.

Ključne reči: obrazovanje odraslih, kriza, kvalitet života, kritički pristup.

Obrazovanje se u svim životnim dobima javlja kao značajno za kvalitet naših života. To naročito dolazi do izražaja u odraslom dobu, gde obrazovanje nije više samo ulaganje u sebe i u svoju budućnost, već je to proces koji nam omogućava da se konstantno snalazimo u životnim okolnostima, da u njih ulazimo sa određenom dozom samopouzdanja, a da iz njih izlazimo sa novim iskustvom i učenjem. Obrazovanje može poboljšati kvalitet života samim tim što se uključujemo u neki od obrazovnih oblika. To znači da će samo pohađanje (ili učenje bilo koje vrste) najverovatnije voditi pozitivnim promenama (bilo da se radi o promeni mesta kretanja, ostvarivanja novih kontakata, boljem upoznavanju sebe, proširivanju vidika ili unošenja promena u lični život). To ga ne razlikuje od uključivanja u neke druge aktivnosti (kao na primer: joga, psihoterapija, početak bavljenja novim hobijem i sl.) koje takođe mogu voditi ovim ili

¹ Većina stavova iznetih u članku deo je intervjua sa autorkom, realizovanim u obrazovnom prilogu u okviru emisije *Sve boje života* na RTS 2 TV kanalu, emitovane 23. januara, 2022. povodom međunarodnog dana obrazovanja (<https://www.youtube.com/watch?v=vdTDOt6ssgo&t=654s>).

² Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize* koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

³ tamara.nikolic@f.bg.ac.rs

sličnim pozitivnim efektima. Međutim, obrazovanje nije samo nešto što pridodajemo kvalitetu života, već njime možemo direktno uticati na njegov kvalitet. Drugim rečima, jedan je od činilaca postizanja i održavanja njegovog kvaliteta u šta nas uveravaju brojne studije, kako u svetu (Michalos, 2014; 2017), tako i kod nas (Nikolić Maksić, 2015; Pejatović, 2005).

Obrazovanjem u odrasloj dobi možemo unositi poželjne promene u odnosu na sve aspekte čovekovog bića (Kačavenda-Radić i sar., 2011; Nikolić Maksić, 2009). Na *socijalnom* planu te se promene mogu ogledati u ostvarivanju kvalitetnih odnosa sa drugima, poboljšanju porodičnih veza, proširivanju kruga prijatelja i širenju profesionalnih kontakata, ostvarivanju bliskih i intimnih odnosa sa drugima, negovanju tolerancije i razmene. Uz pomoć obrazovanja možemo bolje da komuniciramo sa okruženjem, ostvarujemo svakodnevne interakcije, postanemo bolji roditelji, poboljšamo javni nastup, naučimo da istupamo naspram sistema i institucija. U *kognitivnom* smislu, obrazovanje nam omogućava da održimo mentalnu svežinu i kondiciju, poboljšamo kognitivne funkcije, stičemo različite kompetencije za obavljanje poslova, usavršavamo se u profesionalnom i ličnom smislu. *Emotivni* aspekt podrazumeva promene na planu razumevanja sopstvenih emocija, negovanje empatije, spremnosti da potražimo pomoć i obezbedimo sebi podršku. U *fizičkom* smislu, putem obrazovanja možemo da održimo nivo fizičke spremnosti, od opšteg zdravlja, osnovne higijene i brige o telu, do boljeg dolaženja u kontakt sa njim i istraživanje načina za pomeranje granica u odnosu na ono što može. Na *estetskom* planu, obrazovanje deluje u smislu razumevanja kulture i umetnosti, načina lične ekspresije i načina na koje konstruišemo i razumemo svet oko sebe kao mesto životne harmonije i lepote, kao mesto radosti i ispunjenosti.

Sve nabrojano došlo je do izražaja kao potreba i kao efekat u kontekstu pandemije COVID-19. Ona je promenila način naših života, ali uticala i na redefinisavanje našeg odnosa prema njemu. U novim uslovima življenja, bili smo suočeni sa tim da preispitamo sve ove aspekte. Dok živimo novonastalu stvarnost, moramo istovremeno i da je promišljamo, učimo o njoj, valorizujemo sebe, odnosimo se prema izmenjenom svetu i tražimo svoje mesto u njemu. Uprkos širokom polju na koje se može pružiti njegovo delovanje, obrazovanje koje se odvija u praksi, ne apeluje ni na trećinu pobrojanih segmenata života. Obrazovanje je danas na tržištu, gde je roba kao i svaka druga, te kao takvo podleže svim pravilima koje ono nameće (Bulajić et al., 2020). Takva situacija pred obrazovanje postavlja zahteve da bude brzo i efikasno, da cilja na usko i specijalizovano znanje, koje se u vidu merljivih rezultata može proveravati neposredno nakon njegovog završetka. Ono nije samo sebi cilj, već služi interesima tog istog tržišta i prilagođava mu se. Ono što se danas traži je obrazovanje

koje održava ekonomiju, koje pojedince priprema za profesionalne uloge, a njima za uzvrat obezbeđuje prohodnost i održanje u konkurentskoj areni zapošljavanja.⁴

Da li je ovo dovoljno, s obzirom da živimo u svetu u kome ne samo da se stvari brzo menjaju, već je svakodnevica ispunjena neizvesnošću i nesigurnošću? Aktuelna kriza nam je pokazala da koliko god imamo dobre predikcije budućnosti, postoje stvari za koje ne možemo da se pripremimo (Heffernan, 2019). U uslovima neizvesnosti, fundamentalna kompetencija se ne sastoji u primeni postojećeg repertoara znanja, veština i stavova, već u sposobnosti da (iz)gradimo kapacitet za adekvatnu intervenciju u novim životnim okolnostima. To nije samo stvar krizne situacije jer, kako je istakao Freire (Freire, 2004; Koruga et al., 2021), nismo na svetu da mu se prilagođavamo, već da ga transformišemo (tj. da ga prilagođavamo sebi). Tako su profesionalna ekspertiza i stručno znanje samo deo obrazovanja koje nam je potrebno za život u današnjem vremenu i nikako ga ne treba svesti samo na profesionalnu pripremu. Štaviše, sama profesionalna ekspertiza je nesigurna ekspertiza, jer je i ona suočena sa konstantnim promenljivim, jedinstvenim i nestabilnim uslovima (Schon, 1983, prema: Kincheloe, 2000). Sam život je mnogo kompleksniji od toga.

Uslovi tržišta nametnuli su obrazovanju takmičarski karakter, u kome je pojedinac preduzetnik svog razvoja, koji da bi bio konkurentan, mora stalno da se usavršava (Bulajić et al., 2020). U obrazovanju koje je usmereno na ekspertizu i cilja na umešnost, izvrsnost ili izuzetnost, znanje se definiše u terminima ishoda – onoga što će polaznik takvog obrazovanja nakon njega umeti da uradi, znati da izvede, ovladati da napravi i sl. Dakle, cilj takvog obrazovanja je da neko postane stručan, da se osposobi, obuči za nešto ili usavrši u nečemu. Obrazovanje se odvija prema oprobanom receptu: programi učenja savladavanja nekog znanja ili veštine razlažu se na podveštine i manje jedinice znanja, koje se na postupan način, ponavljajući i uvežbavajući savladavaju. Nastavnici uče da ih podučavaju strukturirano i sekvencionirano sve dok učenici ne polože test ovladavanja svakom sekvencom. Takva linearna metodologija redukovala je obrazovanje na proceduralna znanja i lišila obrazovni proces bilo kakve političke i etičke dimenzije (Kincheloe, 2000; 2011). Ne obraća se pažnja na posledice saznavanja, šta ono znači u širem društvenom kontekstu, već se na njega gleda kao na proces koji se odvija u vakumu.

Pitanje je koliko nam takvo obrazovanje pomaže da razumemo, rasuđujemo i imamo kritički stav o stvarima i životu uopšte. Obrazovanje koje ovo podstiče bi, pre svega, moralo i samo biti takvo. Isuviše je obrazovnih programa i procesa koji propagiraju promišljanje stvarnosti, kritičko mišljenje i zaključivanje svojom glavom,

⁴ Pored stručnih oblika obrazovanja i profesionalnog usavršavanja, kada su odrasli u pitanju, održavaju se kao aktuelni i na dugom planu ostaju prisutni još neki vidovi obrazovanja, kao što su oni namenjeni migrantima u cilju prilagođavanja i asimilacije, mladim odraslima u pogledu podizanja svesti o interkulturalnosti i toleranciji, kao i neki oblici koji se organizuju kao podrška siromašnom, manje obrazovanom i nedovoljno pismenom stanovništvu.

a da su u isto vreme u nedovoljnoj meri kritični prema učenju, saznavanju i mišljenju kao aktivnostima koje se odvijaju tokom samog obrazovnog procesa (Schmidt, 2004). Neki autori (Kincheloe, 2000) to nazivaju – nekritičkim kritičkim mišljenjem. Kritički pristupamo obrazovanju tek kada te vrednosti počnemo da živimo i kada ono što te vrednosti impliciraju primenjujemo. Dakle, obrazovanje koje bi počivalo na kritičnosti bi trebalo i samo da bude otvoreno za kritiku. Ono bi išlo korak dalje od saznatog, umesto da putem repetitive održava *status quo* u društvu. Obrazovanje koje je kritički promišljeno uključuje uvažavanje šireg konteksta u kome se dešava. Znači, ako se zaista radi o kritičkom promišljanju, onda ono uključuje i društveno-istorijsku perspektivu, lingvističku analizu i razumevanje samih načina proizvodnje znanja (Kincheloe, 2000; 2008). Takvo obrazovanje ima snažnu *etičku* dimenziju jer nam omogućava da budemo svesni toga ko smo i gde pripadamo, što uključuje sposobnost donošenja odluka, pravljenje informisanih izbora, angažovanje u rasuđivanju i izvođenju zaključaka. Istovremeno, sadrži i *političku* dimenziju, jer nam omogućava da promišljamo čije interese određena ideologija zastupa i pomaže da razumemo kakva je organizacija i distribucija moći u društvu. Tako postajemo svesni da se ne oblikujemo nezavisno od istorijskih procesa, već smo deo njih, ujedno njihov proizvod i njihovi kreatori. Takvi oblici obrazovanja vode ka zauzimanju metaperspektive i ličnom osnaživanju. To je pitanje kritičkog pristupa svetu, sposobnosti pojedinca da se odvoji od prećutnih pretpostavki koje proističu iz diskurzivnih praksi i koje su utemeljene u odnosima moći, a sve to u cilju vršenja svesnije kontrole nad svojim svakodnevnim životom (Kincheloe, 2000; 2011). Tako, obrazovanje i učenje, nisu više prosta kognicija, već način života.

Glavni elementi takvog obrazovanja ili kvaliteti koje ono neguje i razvija ne moraju biti fiksirani, ali bi trebalo da budu utkani u sam obrazovni proces. Pre svega, obrazovanje bi trebalo da razvija *upitanost*. Sposobnost da se pitamo i postavljamo pitanja je polazišna tačka u saznavanju i treba da predstavlja osnovu za kreiranje radoznalosti za dalje učenje i saznavanje. Obraćanje pažnje na pitanja nas istovremeno odvraća od usvajanja gotovih i sažvakanih odgovora. Sledeća važna komponenta obrazovnog procesa je *refleksivnost*. Ona nam omogućava da bolje razumemo sebe, svoje težnje, ciljeve, vrednosti, ono gde smo sada i gde želimo da budemo i da lakše odredimo svoje mesto u svetu. Sposobnost za samorefleksiju nam takođe omogućava da pratimo svoj napredak u učenju i saznavanju i čini da budemo akteri svog razvoja. U vezi sa tim je i *agensnost* koja nam je potrebna da nas osnaži za preuzimanje inicijative u odnosu na ono što smatramo važnim i značajnim u životu. Ona znači osnaživanje za akciju, preuzimanje odgovornosti za sopstveni život, način da realizujemo svoje potrebe i težnje, da budemo odgovorni građani i ostvarujemo svoja prava u društvu u kome živimo. *Kritičnost* bi trebalo da bude neizostavan element svakog obrazovnog procesa. Pojedinci opremljeni kritičnošću – oni sa razvijenim kritičkim pogledom na svet, razumeju svoju sposobnost da proizvedu ili konstruišu načine na koje su njihovi svetovi i njihovi svakodnevni životi organizovani. Obrazovanje treba svakako da razvija *kreativnost*, koja označava tendenciju da stvari

radimo na drugačiji način od ustaljenih ili uobičajenih obrazaca, kao i da pronalazimo nove puteve posmatranja stvari. Na kraju, treba izdvojiti i *učenje da se uči*, kao opštu sposobnost da usavršavamo načine na koje učimo i saznajemo.

Iako su ovo sve poznate veštine, na njih se nedovoljno obraća pažnja kada se radi o trenutnoj obrazovnoj praksi, a daleko smo od toga da obrazovni proces svoju metodologiju zasniva na ovim kvalitetima. Ogroman je jaz između proklamovanog, poželjnog i visoko vrednovanog i činjeničnog, tj. onoga što se zaista dešava. Zato je važan zadatak svih nas koji se bavimo obrazovanjem, da svojim delovanjem učinimo taj jaz manjim. Nadasve je važno da ostanemo kritični prema obrazovanju i konstantno preispitujemo tendencije u obrazovnoj praksi, kao i njegovu utemeljenost u teoriji. Svako izlaganje znanju, svaka produbljenija ljudska razmena i susret su razvojni, jer čine da širimo vidike, bogatimo svoj repertoar delovanja i rastemo. Ipak, pristupati obrazovanju na isključivo instrumentalan način, baviti se samo sadržajem, bez uvažavanja načina (adekvatne metodologije) njegovog usvajanja i kreiranja, zanemaruje potencijal koje obrazovanje ima u kontekstu ostvarivanja kvaliteta života i ljudskog razvoja. U tom smislu bi se u kontekstu svega rečenog, moglo apelovati – nemojmo se odricati jednog od najdragocenijih resursa koji smo stvorili, onog koji nam služi da dalje stvaramo – svoje okruženje, svet oko sebe i sebe u njemu.

Literatura

- Bulajić, A., Nikolić, T., & Veira, C. C. (2020). Introduction: Contemporary World and Adult Learning and Education. In A. Bulajić, T. Nikolić, & C. C. Veira (Eds.), *Navigating through Contemporary World with Adult Education Research and Practice* (pp. 9-30). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade; ESREA - European Society for Research on the Education of Adults; Adult Education Society.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Heffernan, M. (2019, July). *The human skills we need in an unpredictable world* [Video]. TEDSummit. https://www.ted.com/talks/margaret_ted
- Kačavenda-Radić, N., Nikolić Maksić i Ljujić, B. (2011). Kvalitet dokoličarskog i komunikaciono-medijskog obrazovanja odraslih. U N. Kačavenda-Radić, D. Pavlović-Breneselović i R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 73-97). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Kincheloe, J. L. (2000). Making critical thinking critical. *Counterpoints*, 110, 23-40.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy*. Lausanne: Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. (2011). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. In K. Hayes, S. R. Steinberg, & K. Tobin (Eds.), *Key works in critical pedagogy* (pp. 227-243). Leiden: Brill Sense Publishers.
- Koruga, N., Nikolić, T., & Bulajić, A. (2021). The role of adult learning in the community in strengthening democratic participatory practices. In B. Mikulec, S. Kump, & T. Košmerl (Eds.), *Reflections on Adult Education and Learning: The Adult Education Legacy of Sabina Jelenc Krašovec* (pp. 151-163). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.

- Michalos, A. C. (Ed.). (2014). *Encyclopedia of quality of life and well-being research*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Michalos, A. C. (2017). *Connecting the quality of life theory to health, well-being and education*. Berlin: Springer.
- Nikolić Maksić, T. (2009). *Self-koncept i obrazovanje odraslih u slobodnom vremenu*. [Magistarska teza, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu].
- Nikolić Maksić, T. (2015). *Obrazovanje kao činilac kvaliteta slobodnog vremena odraslih*. [Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu].
- Pejatović, A. (2005). *Obrazovanje i kvalitet života*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Schmidt, L. J. (2004). *Classroom confidential: The 12 secrets of great teachers*. Portsmouth: Heinemann.

NASTAVNE PRAKSE KOJE PROMOVIŠU SOCIJALNO-EMOCIONALNO UČENJE: KORIŠĆENJE U USLOVIMA PANDEMIJSKOG OBRAZOVANJA ¹

Branislava B. Popović-Ćitić²
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Lidija S. Bukvić Branković³
CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine, Beograd

Marija G. Stojanović⁴
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Marina M. Kovačević-Lepojević⁵
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Ana S. Paraušić⁶
Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Beograd

Milica D. Kovačević⁷
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Apstrakt

Proces socijalno-emocionalnog učenja ocenjuje se važnim faktorom akademskog postignuća, pozitivnog socijalnog ponašanja i adekvatnog emocionalnog funkcionisanja učenika. Uvažavajući značaj primene nastavnih praksi koje promovišu socijalno-emocionalno učenje, realizovano je istraživanje sa ciljem procene percepcije nastavnika o učestalosti i uspešnosti korišćenja nastavnih praksi u uslovima pandemijskog obrazovanja, i to onih koje su primarno usmerene na pozitivne socijalne interakcije. Na uzorku od 817 nastavnika osnovnih škola, primenom anketnog upitnika zasnovanog na samoproceni, utvrđeno je da nastavnici uspešno i na redovnom nivou primenjuju prakse zasnovane na toplini i podršci, te odgovarajućem govoru nastavnika, dok nešto ređe i sa manje uspeha koriste prakse vezane za disciplinu

¹ Rad je rezultat rada na projektu „Prevenција rizičnih ponašanja kod dece i omladine u Srbiji kroz sport i edukaciju – naredni koraci: preporuke za implementaciju projektnih aktivnosti tokom i nakon epidemije COVID-19“ koji je sproveo CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine uz podršku Misije OEBS-a u Srbiji. Više u: Popović-Ćitić i sar. (2021)

² popovb@eunet.rs

³ lidija_bukvic@yahoo.com

⁴ s.marija1994@gmail.com

⁵ marina.lepojevic@gmail.com

⁶ parausicana@gmail.com

⁷ bucak80@gmail.com

orijentisanu na učenike, kao i one koje su usmerene na odgovornost i izbor. Zaključuje se da prakse koje promovišu socijalno-emocionalno učenje jesu prisutne u vaspitno-obrazovnom radu tokom pandemije, ali da prostor za njihovo unapređenje, primarno kroz razvijanje kompetencija nastavnika za primenu tehnika socijalno-emocionalnog učenja, postoji.

Ključne reči: socijalno-emocionalno učenje, nastavne prakse, pandemijsko obrazovanje.

Uvod

Socijalno-emocionalno učenje (u daljem tekstu: SEL), kao proces razvijanja socijalno-emocionalnih kompetencija učenika, odnosno znanja, veština, stavova i ponašanja koji omogućavaju učenicima da sa uspehom upravljaju svojim afektivnim, kognitivnim i socijalnim ponašanjem (CASEL, 2003), ocenjuje se kao važan element obrazovnog procesa koji je direktno u funkciji unapređenja akademskog postignuća, pozitivnog socijalnog ponašanja, te smanjenja problema ponašanja i emocionalnih teškoća učenika (Durlak et al., 2011). U nauci je identifikovano deset potvrđeno efektivnih nastavnih praksi koje podstiču socijalne, emocionalne i akademske veštine učenika, i to šest nastavnih praksi usmerenih na pozitivne interakcije sa učenicima prilikom davanja instrukcija na času (kooperativno učenje, diskusija na času, samoprocena i samorefleksija, balansirana uputstva, akademska očekivanja, izgradnja kompetencija) i četiri koje su primarno fokusirane na uspostavljanje i održavanje pozitivnih socijalnih interakcija sa učenicima (disciplina orijentisana na učenike, govor nastavnika, odgovornost i izbor, toplina i podrška) (Yoder, 2014). U osnovi je reč o nastavnim praksama kojima se ostvaruje vaspitni uticaj na učenike, odnosno koje su u funkciji razvijanja sposobnosti učenika da prepoznaju i upravljaju sopstvenim emocijama, izgrađuju uspešne međuljudske veze i odnose, rešavaju interpersonalne probleme i donose uspešne i etičke odluke (Payton et al., 2000), te se stoga sam koncept socijalno-emocionalnog učenja može razumeti i kao vaspitanje u užem smislu.

Polazeći od pretpostavke da su se izmenjene okolnosti organizacije i sprovođenja programa nastave i učenja, u smislu smanjenog broja učenika u odeljenju, kraćeg trajanja školskog časa, ograničenog broja časova u toku dana, kombinovanja neposredne i nastave na daljinu, obaveznog nošenja zaštitnih maski, poštovanja fizičke distance i sl., mogle odraziti na mogućnosti korišćenja nastavnih praksi koje promovišu SEL, postavljeno je istraživanje sa ciljem procene percepcije nastavnika osnovnih škola o učestalosti i uspešnosti upotrebe ovih praksi u uslovima pandemijskog obrazovanja. U ovom radu biće prezentovani isključivo rezultati vezani za četiri nastavne prakse koje su primarno usmerene na pozitivne socijalne interakcije između nastavnika i učenika, tzv. socijalne nastavne prakse, a to su: disciplina orijentisana na učenike (korišćenje strategija disciplinovanja koje su razvojno prilagođene učenicima i direktno ih motivišu da žele da se na određeni način ponašaju na času), govor nastavnika (način na koji nastavnici razgovaraju sa učenicima u smislu podsticanja učenika da se trude i rade, uz istovremeno kontinuirano isticanje šta su dobro uradili i šta treba da urade da bi bili još bolji), odgovornost i izbor (nivo do kog

nastavnici dozvoljavaju učenicima da donose odgovorne odluke o sopstvenom radu) i toplina i podrška (akademska i socijalna podrška koju učenici dobijaju od svojih nastavnika, uključujući i percepciju učenika da nastavnici brinu o njima).

Metodologija istraživanja

Istraživanje je realizovano tokom drugog polugodišta školske 2020/21. godine. Podaci su prikupljeni na dobrovoljnoj bazi putem onlajn upitnika, u periodu od februara do aprila 2021. godine. Nastavnici su kontaktirani posredstvom direktora matičnih škola koji su zamoljeni da im proslede link ka upitniku, uz propratne informacije o istraživanju i kontakt podacima istraživača radi eventualnih pojašnjenja i informacija o dostupnosti rezultata istraživanja. Sve državne osnovne škole u Srbiji (bez Kosova i Metohije) su kontaktirane radi učešća u studiji.

Upitnik je popunilo 817 nastavnika (84.8% ženskog pola) iz različitih gradova, opština i naselja u Srbiji (13.6% grad Beograd), starosti od 23 do 64 godine ($M = 45.56$, $SD = 9.35$). Prosečan broj godina rada u obrazovanju iznosio je 18.40 ($SD = 9.83$), u rasponu od nepune godine do 40 godina. Jedna trećina su bili nastavnici razredne nastave (34.8%), dok su dve trećine činili predmetni nastavnici. Iskustvo da u prvom polugodištu školske 2020/21. godine rade isključivo po osnovnom modelu imalo je 26.8% nastavnika (od kojih su 81.6% nastavnici razredne nastave), 70.9% nastavnika je primenjivalo kombinovani model, dok je samo devet nastavnika izvodilo isključivo nastavu na daljinu.

U cilju samoprocene korišćenja nastavnih praksi, od nastavnika je traženo da ocene u kojoj meri primenjuju različite vaspitne postupke koji se odnose na održavanje discipline, komunikaciju sa učenicima, donošenje odluka na času i pružanje emocionalne i socijalne podrške učenicima. Odgovori na sva pitanja bili su dati u formi petostepene skale Likertovog tipa (1 = ne primenjujem; 2 = retko primenjujem i ne tako uspešno; 3 = relativno često i zadovoljavajuće uspešno primenjujem; 4 = redovno i uspešno primenjujem; 5 = svakodnevno i izuzetno uspešno primenjujem). Lista pitanja sačinjena je primenom metode dvostrukog prevođenja stavki iz instrumenta za samoprocenu nastavničkih kompetencija „Samoprocena socijalnih i emocionalnih instrukcija i kompetencija: instrument za nastavnike“ (*Self-Assessing Social and Emotional Instruction and Competencies: A Tool for Teachers*) (Yoder, 2014). Ukupno 23 stavke raspoređene su u četiri skale koje opisuju tzv. socijalne nastavne prakse: Disciplina orijentisana na učenike (8 stavki; $\alpha = .89$), Govor nastavnika (3 stavke; $\alpha = .89$, sa prosečnim interkorelacijama od .72), Odgovornost i izbor (5 stavki; $\alpha = .86$ sa prosečnim interkorelacijama od .56) i Toplina i podrška (7 stavki; $\alpha = .86$).

Podaci su obrađeni metodom deskriptivne statistike, uz korišćenje tehnika transformacije varijabli, kao i T-testa, ANOVA analize i Pirsonovog koeficijenta korelacije za testiranje povezanosti između nastavnih praksi, pola, godina staža i radnog mesta nastavnika.

Rezultati

Rezultati ukazuju da nastavnici ostvaruju više prosečne skorove na skalama Govor nastavnika ($M = 4.26, SD = 0.61$) i Toplina i podrška ($M = 4.05, SD = 0.56$), dok se nešto niži skorovi beleže na skalama Disciplina orijentisana na učenike ($M = 3.70, SD = 0.64$) i Odgovornost i izbor ($M = 3.62, SD = 0.75$). Nije utvrđena značajna veza prosečnih skorova na skalama sa polom nastavnika i godinama staža u obrazovanju. Povezanost se beleži isključivo u odnosu na radno mesto nastavnika, u smislu da nastavnici razredne nastave ostvaruju više prosečne skorove na svim nastavnim praksama nego predmetni nastavnici – Toplina i podrška ($t(780) = 5.06, p = .000$), Disciplina orijentisana na učenike ($t(778) = 4.52, p = .000$), Govor nastavnika ($t(793) = 4.19, p = .000$) i Odgovornost i izbor ($t(787) = 3.77, p = .000$).

Transformacijom skorova na skalama u T-skorove kreirane su tri kategorije nastavnika prema nivou uspešnosti primene nastavnih praksi (Tabela 1).

Tabela 1: Distribucija nastavnika prema kreiranim kategorijama na osnovu T-skorova

Skale	N (%)		
	Slaba primena < $M - 0.5 * SD$	Prosečna primena	Uspešna primena > $M + 0.5 * SD$
Disciplina orijentisana na učenike	233 (29.5)	364 (46.1)	192 (24.3)
Govor nastavnika	133 (16.5)	363 (45.1)	309 (38.4)
Odgovornost i izbor	254 (31.8)	375 (46.9)	170 (21.3)
Toplina i podrška	208 (26.3)	354 (44.8)	228 (28.9)

Na osnovu ove kategorizacije kreiran je ukupan skor uspešnosti nastavnika u primeni ispitivanih nastavnih praksi koje promovišu SEL. Rezultati pokazuju da 26.9% nastavnika iz uzorka ($N = 206$) relativno retko koristi u svom radu nastavne prakse koje su u funkciji SEL, 44.1% nastavnika ($N = 337$) koristi ove prakse na prosečnom nivou, dok ih 29% nastavnika ($N = 222$) primenjuje često i sa velikim uspehom. Kategoriju nastavnika koji slabo primenjuju SEL nastavne prakse čini 18.5% nastavnika muškog pola i 75.4% nastavnika predmetne nastave, sa prosečnim stažom u obrazovanju od 17.69 godina, dok kategoriju nastavnika koji veoma uspešno sprovode SEL nastavne prakse čini 13.6% nastavnika muškog pola, 56.8% nastavnika predmetne nastave, sa prosečnim stažom u obrazovanju od 19.04 godina.

Diskusija

Iako je reč o rezultatima zasnovanim isključivo na samoproceni, generalni nalaz da nastavnici osnovne škole, u celini posmatrano, ocenjuju da relativno često i sa uspehom koriste nastavne prakse zasnovane na pozitivnim socijalnim interakcijama, ukazuje da oni i u uslovima pandemijskog obrazovanja uspevaju da iznađu načine unapređivanja SEL kod učenika. Primena SEL tehnika ocenjuje se veoma značajnim faktorom unapređivanja psihološke dobrobiti učenika tokom pandemije (Cipriano et al., 2020), te se može pretpostaviti da su aktuelne nastavne prakse umnogome pomogle adaptaciji učenika na izmenjene okolnosti vaspitno-obrazovnog rada. Ukoliko se uzme u obzir da nastavnici koji su učestvovali u istraživanju ocenjuju sebe uspešnijim u domenu korišćenja odgovarajućeg govora ka učenicima i pružanja topline i podrške može se zaključiti da su oni nastojali da kontinuirano podstiču učenike u pravcu postizanja viših akademskih postignuća i ostvarivanja pozitivnih socijalnih interakcija, te da su im u tome pružali odgovarajuću akademsku i socijalnu podršku. Nešto ređa je bila primena praksi koje su usmerene na angažovanje učenika u donošenju odluka i disciplinovanje orijentisano na učenike, što bi se moglo objasniti primarnom orijentacijom nastavnika na održavanje kvaliteta nastavnog procesa i ostvarivanje planiranih ishoda učenja. Ovakav izbor nastavnih praksi u uslovima pandemijskog obrazovanja ne samo da se ocenjuje veoma efektivnim već se i preporučuje u cilju unapređenja akademskih postignuća, ali i prevazilaženja posledica izolacije i nedostatka socijalnih interakcija (Alexander & Endo, 2021). Nalaz da nastavnici razredne nastave, u odnosu na predmetne nastavnike, u većoj meri primenjuju nastavne prakse koje promovišu SEL, posebno u domenu topline i podrške, može se tumačiti ne samo većom senzibilisanošću nastavnika razredne nastave za primenom ovih tehnika već i intenzitetom i učestalošću interakcija koje su oni u prilici da ostvaruju sa učenicima.

Sa aspekta izvođenja pedagoških implikacija, značajni su rezultati dobijeni kategorizacijom nastavnika u odnosu na nivo uspešnosti primene ispitivanih nastavnih praksi. U celini posmatrano, oko četvrtine nastavnika iz uzorka (od 26% do 31%) ocenjuje da relativno slabo i sa nedovoljno uspeha koristi SEL nastavne prakse. Izuzetak je praksa vezana za govor nastavnika, gde se svega 16% nalazi u kategoriji onih koji je na niskom nivou primenjuju. Ovaj nalaz jasno ukazuje da postoji prostor za osnaživanje nastavnika u pravcu razvijanja kompetencija za primenu tehnika koje neguju SEL kod učenika. Rezultat o nešto većoj zastupljenosti nastavnika muškog pola i predmetnih nastavnika u kategoriji onih koji sopstvenu praksu primene SEL tehnika ocenjuju slabijom, otvara prostor za dalju istraživačku analizu, ali daje i smernice o pravcima potencijalnog unapređivanja kompetencija za primenu praksi usmerenih na SEL.

Zaključak

Uzimajući u obzir ograničenja istraživanja, koja se prvenstveno ogledaju u zasnovanosti rezultata isključivo na samoproceni nastavnika, te odsustvu objektivnih podataka o primeni nastavnih praksi koje promovišu SEL pre početka i tokom pandemije izazvane virusom COVID-19, ali i nemogućnošću generalizacije nalaza na ukupnu nastavničku populaciju, moguće je zaključiti da su i u uslovima pandemijskog obrazovanja nastavnici obuhvaćeni istraživačkim uzorkom sa većim ili manjih uspehom primenjivali nastavne prakse usmerene na ostvarivanje pozitivnih socijalnih interakcija sa učenicima. Ipak, prostor za unapređivanje primene ovih nastavnih praksi postoji, te bi u okvirima programa stručnog usavršavanja nastavnika imalo smisla inicirati obuke zasnovane kako na unapređivanju SEL kompetencija nastavnika tako i na ovladavanju veštinama primene tehnika koje podstiču socijalne, emocionalne i akademske veštine učenika.

Literatura

- Alexander, F., & Endo, A. (2021). *10 social and emotional learning strategies for responding to COVID-19*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt. Preuzeto sa <https://www.hmhco.com/blog/10-social-and-emotional-learning-strategies-for-responding-to-covid-19>
- CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) programs*. Chicago, IL: CASEL. Preuzeto sa <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/Safe-and-Sound-Guide-to-SEL-Programs.pdf>
- Cipriano, C., Rappolt-Schlichtmann, G., & Brackett, M. A. (2020). *Supporting school community wellness with social and emotional learning (SEL) during and after a pandemic*. University Park, PA: Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, The Pennsylvania State University. Preuzeto sa <https://www.prevention.psu.edu/uploads/files/PSU-SEL-Crisis-Brief.pdf>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Popović-Čitić, B., Bukvić Branković, L., Kovačević-Lepojević, M., Paraušić, A. i Stojanović, M. (2021). *Potrebe osnovnih škola u Srbiji tokom pandemije COVID-19 u kontekstu prevencije rizičnih ponašanja učenika: perspektiva nastavnika*. Beograd: CEPORA.
- Yoder, N. (2014). *Self-assessing Social and Emotional Instruction and Competencies: A Tool for Teachers*. Washington, DC: American Institutes for Research, Center on Great Teachers and Leaders. Preuzeto sa <https://gtlcenter.org/sites/default/files/SelfAssessmentSEL.pdf>

GRUPNI OBLIK NASTAVNOG RADA U USLOVIMA PANDEMIJE COVID-19¹

Jelena S. Medar²
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Marija S. Ratković³
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Apstrakt

Imajući na umu značaj grupnog oblika nastavnog rada za socijalizaciju i akademsko postignuće učenika, uviđa se potreba za istraživanjem njegove primene u uslovima pandemije COVID-19. Cilj istraživanja je ispitati učestalost primene grupnog oblika nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19. Uzorak istraživanja činili su nastavnici osnovnih i srednjih škola ($N=101$). Tehnikom anketiranja i skaliranja, putem onlajn upitnika, prikupljeni su podaci koji su potom obrađeni primenom kvantitativnog i kvalitativnog pristupa. Rezultati istraživanja ukazuju na to da grupni oblik nastavnog rada nije dominantan oblik nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19. Pritom, grupni oblik nastavnog rada zastupljeniji je u uslovima realizacije nastave kroz neposredan rad u školi u odnosu na realizaciju nastave na daljinu. Faktori koji utiču na odluku nastavnika da li će primeniti grupni oblik nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19 u najvećoj meri se tiču motivisanosti učenika za rad u grupi, rasipanja učenika tokom pandemije i dostupnosti digitalnih resursa. Zaključuje se da je kontekst pandemije COVID-19 doprineo smanjenju učestalosti primene grupnog oblika nastavnog rada ispitivanih nastavnika. Nastavnicima je neophodno pružiti podršku u vidu stručnog usavršavanja u oblasti primene grupnog oblika nastavnog rada u uslovima nastave na daljinu.

Ključne reči: grupni oblik nastavnog rada, nastava na daljinu, nastava kroz neposredan rad u školi, pandemija COVID-19.

Uvod

Nakon proglašenja pandemije COVID-19, Vlada Republike Srbije usvojila je mere u cilju sprečavanja širenja virusa i obezbeđivanja kontinuiteta obrazovanja koje se, između ostalog, odnose na način organizacije nastave u osnovnim i srednjim školama. S tim u vezi, u Srbiji je u uslovima pandemije COVID-19, osim realizacije

¹Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (br. ugovora 451-03-68/2022-14/200018).

²jelenedar95@hotmail.com

³mratkovic09@gmail.com

nastave kroz neposredan rad u školi, predviđena i realizacija nastave na daljinu (Ostvarivanje obrazovno-vaspitnog rada..., 2020; Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju..., 2020; 2021; Stručno uputstvo za organizovanje i ostvarivanje..., 2021).

Realizacija nastave na daljinu, kao i niz epidemioloških mera neophodnih za realizaciju nastave kroz neposredan rad u školi, u cilju suzbijanja i sprečavanja daljeg širenja infekcije, stavile su nastavnike pred nove izazove, posebno kada je u pitanju primena grupnog oblika nastavnog rada. Imajući na umu značaj grupnog oblika nastavnog rada prilikom učenja, uviđa se potreba za istraživanjima u domenu primene grupnog oblika nastavnog rada, s idejom da se sagleda aktuelno stanje u nastavnoj praksi.

Grupni oblik nastavnog rada

Grupni oblik nastavnog rada podrazumeva organizaciju nastave u kojoj učenici grupisani u manje ili veće grupe za učenje, razmenjuju informacije i grade znanja usled međusobne interakcije (Argote et al., 2001; Mattes, 2007). Neretko je grupni oblik nastavnog rada u osnovi savremenih koncepcija učenja poput kooperativne, saradničke, timske, kolaborativne i predstavlja nužan uslov za njihovu primenu (Antić, 2010; Ivić i sar., 2001; Laal & Laal, 2012; Johnson et al., 1991; Vilotijević, 2007).

Značaj grupnog oblika nastavnog rada ogleda se u mogućnosti podsticanja i obezbeđivanja aktivnog učenja (Johnson et al., 1991; Omerović i Džaferagić-Franca, 2012; Stepanović, 2018; Vilotijević, 2000), boljem akademskom uspehu učenika koji su učili u uslovima grupnog oblika nastavnog rada u odnosu na one učenike koji su učili u uslovima individualnog nastavnog rada (Avdiu, 2019; Springer et al., 1999; Su-Fei, 2018), razvoju samostalnosti, odgovornosti, kreativnosti i samopouzdanja (Dean, 2000), podsticanju međusobne socijalizacije i razvoja socijalnih veština učenika (Buysse et al., 2003; Gillies & Ashman, 2003; Hallam et al., 2013; Ivić i sar., 2001; Omerović i Džaferagić-Franca, 2012; Vilotijević, 2007; Westwood, 2007).

Faktori koji mogu uticati na nastavnikov odabir grupnog oblika nastavnog rada mogu se odnositi na: nastavne ciljeve, tehničko-organizacione mogućnosti koje odlikuju određenu nastavnu praksu, odlike učenika, odnosno njihova prethodna znanja, iskustva, očekivanja, odlike nastavnika, odnosno stil rada, sklonosti, sposobnosti i drugo (Dubljanin, 2010; Maksimović i Stančić, 2012; Nikolić i Antonijević, 2021; Pavlović-Breneselović i Pavlovski, 2000).

Organizacija nastave u uslovima pandemije COVID-19

Nastava u našim školama u vreme pandemije COVID-19 organizuje se u formi nastave kroz neposredan rad u školi i u formi nastave na daljinu. Nastava koja se realizuje kroz neposredan rad u školi je uobičajena forma organizacije nastave u našoj

zemlji i podrazumeva primenu raznovrsnih nastavnih metoda i upotrebu didaktičkih resursa kojima bi se obezbedio proces učenja i ostvarili nastavni ciljevi, pri čemu obrazovni akteri dele isti fizički prostor.

S druge strane, nastava na daljinu predstavlja inovativan način organizacije nastave, koji podrazumeva obezbeđivanje procesa učenja, posredovano primenom savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) za učenje kao što su *Moodle, Edmodo, Microsoft Teams, Google Classroom, Google Meet* (Đorđević i sar., 2020; Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje..., 2020). Tom prilikom obrazovni akteri – učenici i nastavnici ne dele isti fizički prostor (Batez, 2021).

Metodologija istraživanja

Cilj našeg istraživanja bio je da se ispita učestalost grupnog oblika nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19. S tim u vezi, istraživački zadaci podrazumevali su sledeće: ispitati ukupnu zastupljenost grupnog oblika nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19; ispitati razlike u tome koliko je grupni oblik nastavnog rada zastupljen u kontekstu različitih formi nastave tokom pandemije; registrovati faktore koji utiču na odluku nastavnika da li će primeniti grupni oblik nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19. Uzorak istraživanja bio je prigodan i obuhvatio je 101 ispitanika i to 50 nastavnika srednjih i 51 nastavnika osnovnih škola. Primenjena istraživačka tehnika podrazumevala je anketiranje i skaliranje. Podaci su prikupljeni pomoću onlajn upitnika i obrađeni kvantitativnim pristupom koji uključuje merenje učestalosti odgovora nastavnika u vezi sa primenom grupnog oblika nastavnog rada u toku pandemije COVID-19, kao i kvalitativnim pristupom koji se odnosi na mapiranje ključnih pojmova prilikom analize odgovora nastavnika u vezi sa faktorima koji utiču na odabir grupnog oblika nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19, te registrovanje njihove učestalosti.

Rezultati istraživanja

Ukupna zastupljenost grupnog oblika nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19

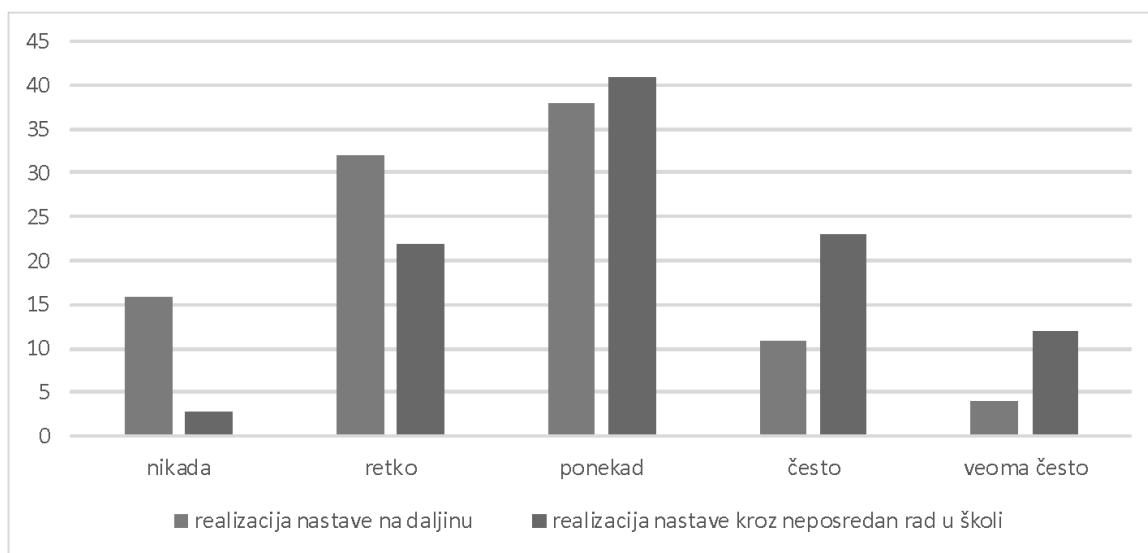
Ispitujući učestalost primene grupnog oblika nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19, nastojali smo da saznamo da li nastavnici primenjuju grupni oblik nastavnog rada u manjoj, istoj ili većoj meri u odnosu na period pre pandemije. Rezultati našeg istraživanja ukazuju na to da, u odnosu na učestalost primene grupnog oblika nastavnog rada pre pandemije COVID-19, najveći broj nastavnika (61) u uslovima pandemije primenjuje grupni oblik nastavnog rada u manjoj, izvestan broj nastavnika (23) primenjuje u istoj, dok najmanji broj nastavnika (17) primenjuje u većoj meri. Stoga, zapažaju se određene promene učestalosti primene grupnog oblika nastavnog rada tokom pandemije COVID-19, u radu 78 nastavnika, pri čemu se

navedene promene kod većine nastavnika odnose upravo na smanjenje učestalosti primene grupnog oblika nastavnog rada.

Odgovori nastavnika na pitanje koliko često primenjuju grupni oblik nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19, raspodeljeni su po kategorijama na sledeći način: nikada=6, retko=33, ponekad=46, često=11, veoma često=5. Navedeni nalazi ukazuju na to da grupni oblik nastavnog rada nije dominantan oblik nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19, što nameće potrebu holističkog pristupa istraživanju uslova koji utiču na ovakvo stanje u nastavnoj praksi, te dubljim razumevanjem eventualnih poteškoća u vezi sa primenom grupnog oblika nastavnog rada tokom pandemije COVID-19.

Zastupljenost grupnog oblika nastavnog rada u kontekstu različitih formi nastave tokom pandemije COVID-19

Budući da je u uslovima pandemije COVID-19 nastava realizovana na daljinu i kroz neposredan rad u školi, nastojali smo da ispitamo učestalost primene grupnog oblika nastavnog rada posmatrajući prethodno pomenute načine realizacije nastave kao nezavisne kontekste. To nam je omogućilo međusobno poređenje učestalosti primene grupnog oblika nastavnog rada u uslovima navedenih konteksta. Rezultati istraživanja ukazuju na to da je grupni oblik nastavnog rada tokom pandemije COVID-19, zastupljeniji u uslovima realizacije nastave kroz neposredan rad u školi u odnosu na realizaciju nastave na daljinu (Grafikon 1).



Grafikon 1. Učestalost primene grupnog oblika nastavnog rada prilikom realizacije nastave na daljinu i nastave kroz neposredan rad u školi

Naime, najveći broj nastavnika (64) izjašnjava se da u uslovima realizacije nastave kroz neposredan rad u školi, grupni oblik nastavnog rada primenjuje ponekad (41) i često (23). S druge strane, kada je u pitanju kontekst realizacije nastave na daljinu, najveći broj nastavnika (70) navodi da grupni oblik nastavnog rada primenjuje ponekad (38) i retko (32). Na osnovu navedenog, uviđa se da realizacija nastave na daljinu nije u velikoj meri prepoznata od strane nastavnika kao povoljan kontekst za primenu grupnog oblika nastavnog rada, što ukazuje na potrebu za ispitivanjem faktora koji su na to uticali.

Faktori koji utiču na odluku nastavnika o primeni grupnog oblika nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19

Faktori koji utiču na odluku nastavnika da li će primeniti grupni oblik nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19 odnose se na: motivisanost učenika za učenje u grupi u uslovima pandemije (53); rasipanje učenika tokom pandemije – zaraženost virusom, izolacija potencijalno zaraženih učenika (49); dostupnost digitalnih resursa neophodnih za grupni oblik nastavnog rada – posedovanje računara, dostupnost interneta, tehnička ispravnost digitalnih resursa i slično (48); raspoloživo vreme za primenu grupnog oblika nastavnog rada (32); raspoloživo vreme za planiranje grupnog oblika nastavnog rada (23). Takođe, zapaženo je da nastavnici u najmanjoj meri navode kompetencije obrazovnih aktera, kako učenika (17), tako i nastavnika (6) kao faktore od kojih zavisi da li će primeniti grupni oblik nastavnog rada. Na osnovu toga se otvara pitanje potencijalne zanemarenosti mogućnosti i potreba učenika prilikom učenja u uslovima pandemije COVID-19. S druge strane, zanemarenost nastavničkih kompetencija kao faktora koji utiče na odabir grupnog oblika nastavnog rada, trebalo bi detaljnije istražiti u pravcu ispitivanja nastavničke samorefleksije, kvaliteta njihovog stručnog usavršavanja, njihovih potreba i mogućnosti.

Zaključak i implikacije

Zaključuje se da je u uslovima pandemije COVID-19, učestalost primene grupnog oblika nastavnog rada manja u odnosu na učestalost primene grupnog oblika nastavnog rada pre pandemije, naročito u uslovima realizacije nastave na daljinu. Stoga, uviđamo potrebu da se nastavnicima pruži dodatna podrška u radu koja bi podrazumevala mogućnost stručnog usavršavanja za realizaciju grupnog oblika nastavnog rada u kontekstu nastave na daljinu. S druge strane, podaci o većoj učestalosti primene grupnog oblika nastavnog rada u uslovima nastave realizovane kroz neposredan rad u školi u odnosu na učestalost primene grupnog oblika nastavnog rada prilikom realizacije nastave na daljinu, navode na razmišljanje o tome u kojoj meri nastavnici vode računa o prostornoj distanci kao preporučenoj epidemiološkoj meri.

Takođe, ispitivanjem faktora koji utiču na odabir grupnog oblika nastavnog rada, otvara se pitanje o tome koji su poželjni i neophodni uslovi za primenu navedenog oblika nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19, što je neophodno detaljnije istražiti u budućim istraživanjima.

Na samom kraju rada navodimo ograničenje našeg istraživanja, koje se odnosi na karakteristike odabranog uzorka (prigodan uzorak i relativno mali broj ispitanika), koje moramo imati u vidu prilikom generalizacije dobijenih podataka.

Literatura

- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Argote, L., Gruenfeld, D. H., & Naquin, C. (2001). Group learning in organizations. In M. E. Turner (Ed.), *Groups at work: Advances in theory and research* (pp. 369-411). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Avdiu, E. (2019). Effect of Group Learning with Primary Education Students. *Educational Process: International Journal*, 8(4), 233-247.
- Batez, M. (2021). Informaciono komunikacione veštine studenata tokom pandemije COVID 19. U Z. Milić (ur.), *Kvalitet života u pandemijskim uslovima* (str. 55-67). Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera.
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive classrooms: What is the teacher role? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 485-501.
- Dean, J. (2000). *Improving children's learning: Effective teaching in the primary school*. London: Taylor & Francis.
- Dubljanin, S. (2010). Pitanje izbora nastavnih metoda. *Pedagogija*. 65(4), 713-716.
- Đorđević, D. D., Pavlović, Z. M. i Vesić-Pavlović, T. S. (2020). Mišljenja studenata o onlajn nastavi engleskog jezika - mogućnosti i ograničenja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 50(4), 117-140.
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2003). An historical review of the use of groups to promote socialization and learning. In R. M. Gillies, & A. F. Ashman, (Eds.), *Cooperative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups*, (pp. 1-18). London and New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Hallam, S., Ireson, J., & Davies, J. (2013). *Effective Pupil Grouping in the Primary School: A Practical Guide*. New York: Routledge.
- Ivić, I., Pešikan, A., Janković, S. i Kijevčanin, S. (2001). *Aktivno učenje: priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/nastave*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1991). *Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: what is it?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 491 – 495.
- Maksimović, A. i Stančić, M. (2012). Nastavne metode iz perspektive nastavnika. *Metodički obzori*, 7(14), 69-82.

- Mattes, W. (2007). *Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Nikolić, N. i Antonijević, R. (2021). Formativno ocenjivanje i online nastava. U I. Jeremić, N. Nikolić, i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju – Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga*, (str. 109-113). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Omerović, M. i Džaferagić-Franca, A. (2012). Aktivno učenje u osnovnoj školi. *Metodički obzori*, 7(14), 167-181.
- Ostvarenje obrazovno-vaspitanog rada učenjem na daljinu za učenike osnovnih i srednjih škola* (2020). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja republike Srbije. Preuzeto sa <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/03/Nastava-na-daljinu-uvanrednom-stanju.pdf>.
- Pavlović-Breneselović, D. i Pavlovski, T. (2000). *Interaktivna obuka*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje i način osiguranja kvaliteta i vrednovanje nastave na daljinu u osnovnoj školi* (2020). Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, br. 109, 2020.
- Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava: dinamika efikasnog učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21- 51.
- Stepanović, S. (2018). Zastupljenost različitih oblika rada u inkluzivnoj nastavi koju pohađaju učenici sa senzornim smetnjama. *Nastava i vaspitanje*, 67(3), 541-553.
- Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitanog rada u osnovnoj školi u školskoj 2020/2021. godini* (2020). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. Preuzeto sa <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/strucno-uputstvo.pdf>.
- Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitanog rada u osnovnoj školi u školskoj 2021/2022. godini* (2021). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije Preuzeto sa <https://www.scribd.com/document/522714232/strucno-uputstvo-za-organizaciju-i-realizaciju-obrazovno-vaspitanog-rada-u-os-2021-22>
- Stručno uputstvo za organizovanje i ostvarivanje obrazovno-vaspitanog rada u srednjoj školi u školskoj 2020/2021. godini* (2021). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. Preuzeto sa <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/08/Strucno-uputstvo-za-organizaciju-rada-srednjih-skola-2021-2022.pdf>
- Su-Fei, L. (2018). The Effect of Group Work on English Vocabulary Learning. *Journal of Education and Learning*, 7(4),163-178.
- Vilotijević, N. (2007). Saradnicka (kooperativna) nastava. *Obrazovna tehnologija*, 3, 36-59.
- Vilotijević, M. (2000). *Didaktika 3*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Westwood, P. (2007). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs (5th Edition)*. London: Routledge.

DIGITALNI JAZ U VREME KRIZE: ISKUSTVA PROJEKTA „DIGITALNA EKSPEDICIJA“¹

Vukašin B. Grozdić²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

U radu se problematizuje fenomen digitalnog jaza, njegovih dimenzija, načina merenja, kao i međunarodnih i nacionalnih programa i mera za prevazilaženje. Fokus rada je na iskustvima i rezultatima originalnog nacionalnog projekta „Digitalna ekspedicija – Karavan digitalnih veština, pismenosti i bezbednosti“, pokrenutog sa ciljem da promoviše agendu digitalizacije. Dovoženjem brendiranog autobusa na glavne gradske trgove, postavkom prostora za učenje po uzoru na kućne prostorije u kojima je prijatno boraviti, kao i neposrednom komunikacijom sa državnim službenicima, „Digitalna ekspedicija“ je svojim nestandardnim formatom privukla značajnu pažnju građana. Realizacijom u 16 gradova Srbije, u kontakt sa projektom je došlo 35 000 građana koji su imali priliku da otvore naloge i više nivoe autentifikacije na portalu eUprave, kao i da prošire saznanja o onlajn građanstvu, bezbednosti na internetu, elektronskoj trgovini i načinima kreiranja medijskih sadržaja. Zaključujemo da realizovani format promocije digitalizacije podstiče razvoj digitalne pismenosti, kao i da na inovativan način ukazuje na potrebu prevazilaženja digitalnog jaza, te da se njegova realizacija treba nastaviti i produbiti.

Ključne reči: digitalni jaz, „Digitalna ekspedicija“, digitalna pismenost, kriza.

*Ako ne uradim ja - ko će?
Ako ne uradim odmah - kada ću?
Ali ako to uradim samo za sebe - šta sam?
Hilel*

Uvod

U životu svakoga od nas prisutne su lične krize oličene u gubitku posla, gubitku bliske osobe, donošenju teških životnih odluka, promeni radnog mesta ili napuštanju mesta u kojem živimo. Svaka individua sa manjom ili većom uspešnošću prevazilazi ove životne izazove, u čemu često podršku pruža najbliži krug porodice odnosno

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize*, koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

² vukasin.grozdic@f.bg.ac.rs

prijatelja. Drugi tip kriza, jesu one koje pogađaju čitavu jednu zajednicu, društvo, pa i ceo svet kao što je slučaj sa ratovima, poplavama, požarima i na kraju sa trenutnom pandemijom korona virusa. Savremeni svet zatečen je obimom problema, koji je nastao usled korona virusa i zahvatio svaku koordinatu planete, pogađajući sve uzraste i ulazeći u svoju treću godinu postojanja. Za očekivati je da će navedena pandemija imati poseban uticaj na mentalno zdravlje, kao i da će te posledice trajati duže nego posledice po fizičko zdravlje.

U svetu nejednakosti, u kojem živimo, nema jednake raspodele bogatstva, blagostanja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, pa tako ni jednakog pristupa tehnologiji. Razlikuju se bogati centar i siromašna periferija, kako na nacionalnom tako i na globalnom nivou. Razlike u dostupnosti interneta, digitalnih uređaja i sposobnosti za njihovom upotrebom nazivaju se digitalni jaz (OECD, 2001; Van Dijk, 2006). Uvažavajući društveni i naučni značaj i aktuelnost problema, u radu je obrađen problem digitalnog jaza, predstavljeni su međunarodni primeri programa i inicijativa za smanjenje jaza, a posebno su analizirana iskustva i rezultati iz nacionalnog projekta „Digitalna ekspedicija – Karavan digitalnih veština, pismenosti i bezbednosti“.

Digitalni jaz

Interes teoretičara, istraživača i međunarodne zajednice za pitanje razlika u pristupu digitalnom svetu pokrenut je 90-ih godina pod agendom Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD) i od tada pitanje digitalnog jaza okupira pažnju i drugih međunarodnih aktera kao što su Ujedinjene nacije, Evropska unija (EU) i Svetska banka. Određujući pojam *digitalnog jaza*, OECD ukazuje da su to „razlike između pojedinaca, domaćinstava, preduzeća i geografskih područja na različitim društveno-ekonomskim nivoima razvoja u pogledu njihovih mogućnosti pristupa informacionim i komunikacionim tehnologijama (IKT) i korišćenja interneta za raznovrstan set aktivnosti“ (OECD, 2001: 5). Razlike se mogu posmatrati komparativno između zemalja i regiona, kao i među stanovništvom i geografskim oblastima unutar samih zemalja (OECD, 2001). Važno je razumeti da digitalni jaz nije samo i pre svega fizička dostupnost računara i mreže, već i pitanje sadržaja, jezika, pismenosti i resursa društvene zajednice (Warschauer, 2002). Kao faktori koji determinišu nivo digitalnog jaza, primarno se izdvajaju nivo prihoda i nivo obrazovanja (Mehra et al., 2004; OECD, 2001; Wilding, 2018)

Istraživanja digitalnog jaza traže odgovore na pitanja kako jaz nastaje, šta ga uzrokuje, može li se izmeriti, koji su ključni činioци i šta se može uraditi na smanjenju jaza? Pregledom literature uviđamo da istraživački interes za ovu temu pokazuju domaći stručni bibliotečki krugovi (Đukić, 2014; Vuksan i Ninković, 2016), kao i istraživači zemalja regiona, posebno u Hrvatskoj (Katulić i Barbarić, 2021; Uskok Breulj, 2016) i Crnoj Gori (Lazović i Đuričković, 2018).

Među istraživačima postoji značajan konsenzus u pogledu dimenzija kroz koje se posmatra digitalni jaz (Lazović i Đuričković, 2018). Na prvom mestu to je dostupnost mrežne, odnosno telekomunikacione i internet infrastrukture, a zatim, dostupnost digitalnih uređaja kao što su kompjuter i pametni telefon. Nakon toga, tu je sposobnost za korišćenje digitalnih uređaja i snalaženje u digitalnom okruženju koju autori nazivaju digitalnom pismenošću. Van Dijk identifikuje još i „motivacionu dostupnost“ koja podrazumeva želju, spremnost i situacione faktore za korišćenje interneta, kao i „dostupnost upotrebe“ gde se uviđa razlika u obimu, vremenu i načinu korišćenja interneta (Van Dijk, 2006). Od kreatora i sprovodilaca javnih politika u oblasti telekomunikacija, zapošljavanja i obrazovanja, očekuje se da kreiraju programe i mere za podizanje nivoa u svakoj od ovih oblasti. Podizanjem nivoa digitalne spremnosti država, raste i nivo prihoda pojedinaca, participacija u društvenom i političkom životu, kao i sveopšte zadovoljstvo.

Kako bi se odgovorilo na pitanje merenja digitalnog jaza na nivou EU, od 2014. godine redovno se prati Indeks digitalne ekonomije i društva (Digital Economy and Society Index - DESI), koji ima za cilj da izmeri stepen digitalne razvijenosti zemalja članica EU. Osim što meri nivo digitalne razvijenosti, DESI vrši i upoređivanje zemalja kroz 4 dimenzije: ljudski kapital, povezanost, integrisanost digitalnih tehnologija i elektronske usluge javne uprave (DESI, 2021). Kako bi se ostvarila uporedivost zemalja EU sa drugim državama razvijen je međunarodni DESI (I-DESI) u čijem istraživanju je učestvovala i Srbija. Ukupno ostvaren rezultat Republike Srbije niži je od zemalja EU (European Commission, 2020). Najbolji rezultat postignut je u domenu „ljudskog kapitala“ gde prosek EU iznosi 41.8, a Srbije 40.2, dok je najniži rezultat i najveći jaz u oblasti „integracije digitalnih tehnologija“ u kojima je prosek EU 41.1, a Srbije 18.0 procentnih poena (Ibid.).

Kako prevazići jaz?

Problem digitalne pismenosti odraslih okupira pažnju istraživača celog sveta. Posebno su pogođene žene, kao i lica sa niskim primanjima koja žive u ruralnim sredinama (Wilding, 2018). Kako bi se ublažio jaz digitalne (ne)pismenosti, Vlada Australije pokrenula je nacionalni program *Telstra's Tech Savvy Seniors*. Ovaj program je osmišljen kao onlajn platforma za učenje, koja sadrži više modula sa jasnim i konciznim pisanim i video instrukcijama, koje vode ka sticanju osnovnih veština za upotrebu digitalnih uređaja. Osim navedene, postoje i druge digitalne platforme koje su razvijene od strane saveznih država Australije, a koje sadrže module za onlajn učenje poput *Be Connected*, *GoDigi*, i druge (Ibid.). Na primeru Australije, uviđa se trend korišćenja interneta prema kojem je 2001. godine samo 6% starijih od 65 godina koristilo internet, dok 2015. godine taj udeo iznosi 79% (Ibid.). Međutim, i pored sve većeg broja digitalno uključenih građana i dalje postoji značajan procenat onih do kojih nisu stigle digitalne javne usluge.

Osnovni postulat svih ovih programa jeste digitalna infrastruktura, odnosno da zainteresovani stariji građani imaju pristup internetu ili podršku osobe koje će im pomoći u korišćenju svih onlajn usluga i alata. U slučaju da ta podrška izostane, u svim ovim organizacijama se pruža niz programa obuke licem u lice, koje se održavaju u lokalnim bibliotekama (Ibid.). Ove platforme nalazimo kao veoma korisne u sticanju i razvoju digitalnih veština, jer kombinuju onlajn i direktno obrazovanje, čime se premošćavaju barijere u razvoju digitalne pismenosti.

Istraživanje sprovedeno u San Francisku, mestu tehnoloških giganta poput Tvitera, Fejsbuka i Gugla, pokazalo je da čak 40% starijih od 65 godina nema osnovne veštine digitalne pismenosti, a 20% njih uopšte ne koristi internet (Field, 2019). Iz navedenih razloga, neprofitna organizacija *Little Brothers Friends of the Elderly* je krenula sa realizacijom programa *Tech Allies*, koji podrazumeva direktan rad volontera sa starijima smeštenim u domovima za stare. Ovaj specijalni program im nudi priliku da kroz osam nedelja obuke nauče kako da koriste tablet uređaj i tako premoste digitalni jaz, dok su volonteri uspešno završili obuku pre realizacije samog programa (Ibid.).

Jedan od projekata smanjenja digitalnog jaza među starijim građanima realizuje više zemalja Evropske unije pod nazivom *DIGITOL*. U pilot fazi su uključene Nemačka, Italija, Grčka i Bugarska. Cilj projekta je sprečavanje širenja lažnih vesti među starijima, putem razvoja njihove digitalne pismenosti. Predviđena je upotreba inovativnih međugeneracijskih obrazovnih praksi i angažovanje starijih u neformalnom obrazovanju (Digitol, 2021). Ishod projekta je formiranje onlajn platforme sa sveobuhvatnim obrazovnim materijalom, stvaranje mreža mentora koji bi sprovodili neophodne treninge, kao i kreiranje programa koji sadrže različite radionice i vebinare. Specifičnost projekta je kreiranje „ljudskih biblioteka“ u kojima će se po analogiji sa bibliotekama umesto knjiga „iznajmljivati“ ljudi koji su iskusili predrasude, društvenu isključenost ili stigmu, i sa „čitaocima“ – učesnicima radionice, deliti trenutke iz svog života o kojima su spremni da pričaju (Ibid.).

Karavan digitalne pismenosti

Napore u cilju prevazilaženja digitalnog jaza, a time i društvene nejednakosti, ulaže i Vlada Republike Srbije. Sa ciljem promocije agende digitalizacije društva i približavanja elektronskih usluga javne uprave građanima, pokrenut je projekat razvoja digitalne pismenosti i bezbednosti na internetu, pod nazivom „Digitalna ekspedicija – Karavan digitalnih veština, pismenosti i bezbednosti“ (Digitalna ekspedicija, 2021). Implementacionu podršku realizaciji projekta pružila je međunarodna organizacija UNDP, koja ima dugogodišnje iskustvo u programima sticanja digitalnih veština (UNDP, 2018), zajedno sa nacionalnom organizacijom „Propulsion“, koja je obezbedila donatorsku podršku USAID-a za realizaciju programa „Nova pismenost“, u okviru kojeg su radili na projektu „Digitalne ekspedicije“.

Kako bi se usluge javne uprave približile građanima projekat je realizovan na gradskim trgovima u većem broju lokalnih samouprava. „Ekspedicija“ je započeta na Trgu republike u Beogradu 21. avgusta 2021. godine, da bi svakog narednog vikenda gostovala u sledećem gradu. Zaključno sa 5. decembrom 2021. godine, projekat je realizovan u još 15 gradova i to: Prijepolje, Vršac, Šabac, Smederevo, Kruševac, Kraljevo, Čačak, Užice, Subotica, Aleksinac, Niš, Vranje, Pirot, Raška i Novi Pazar. Možemo primetiti ravnomernu zastupljenost svih regiona Republike Srbije, kao i da dominiraju srednji i veliki gradovi i opštine. Realizacija projekta je bila i prilika da se obeleži Svetski dan pismenosti, kao i Globalna nedelja medijske i informacione pismenosti.

Projekat „Digitalna ekspedicija“ pre svega predstavlja promociju digitalizacije i digitalne pismenosti. Aktivnosti sprovedene u okviru projekta bile su prilično nestandardne - promocije izlaskom na glavne gradske trgove i dovoženjem brendiranog autobusa, fotobut (*Photo Booth*) lokacije odnosno pult sa brendiranim rekvizitima za slikanje, postavljanje posebnih prostora za odmor i predah na udobnim foteljama i ležibegovima (*lazy bag*) uz izloženost tabletima, velikim monitorima na dodir (*touch screen*), kao i drugim digitalnim uređajima. Odvajanjem posebnog prostora za držanje predavanja na otvorenom kao i individualnih konsultacija za upotrebu digitalnih uređaja, „Karavan“ je imao za cilj da „isprovocira“ reakciju građanstva, da ih zainteresuje za temu i informiše o mogućnostima i prednostima koje digitalizacija nudi.

Nekoliko aktuelnih tema je obrađeno sa građanima kroz interaktivna predavanja. Prva tema „Kako da postanem e-građanin?“, sadržala je informacije o elektronskim uslugama dostupnim građanima, načinu registracije na portalu eUprave i dobijanju višeg nivoa autentifikacije putem mobilnog telefona. Zatim, tema „Kako da bezbedno koristim Internet?“ informiše o nacionalnom kontakt centru kao jedinstvenom mestu za pružanje saveta u vezi sa bezbednošću dece na internetu, a ujedno je i adresa za prijavu neprimerenog ili nelegalnog sadržaja i ponašanja na internetu. Kako je pandemija promenila naše kupovne navike, tako mnoga dobra i usluge sada nabavljamo kupujući putem interneta. Predavanje „eTrgovina – Kako da kupujem i prodajem na Internetu?“ imalo je za cilj da predstavi osnove elektronske trgovine, zatim naša prava kao e-kupaca, kao i načine za bezbednu i sigurnu kupovinu. Tema „Ja kao digitalni urednik/urednica“ i „Ja kao medij“ ukazuje na činjenicu da je onlajn profil medij i da sve poruke, slike i objave koje kačimo tamo postaju svima dostupne i ostaju trajno iako ih mi obrišemo. Kreatori sadržaja na društvenim mrežama koji oko sebe okupljaju značajan broj pratilaca, prepoznati kao influenseri (*influencers*), predstavljaju medij koji može imati uticaja na naše odluke, kao i na društvene promene (Digitalna ekspedicija, 2021).

Celodnevni program i sadržaji privlačili su pažnju svih generacija. Na događajima se moglo videti kako najstariji sugrađani dovode svoje unučice i na velikim

ekranima na dodir isprobavaju različite usluge e-Uprave, kao što je potvrda o vakcinaciji i status plaćenog poreza, dok unuci slušaju predavanja i imaju razgovore sa poznatim jutjuberima (*YouTubers*). Zaposleni u gradskoj upravi koristili su prisustvo službenika nacionalne Kancelarije za informacione tehnologije i eUpravu, za pojašnjenje kako da obrađuju, potpisuju i arhiviraju predmete koje dobijaju elektronski, kao i na koji način da kreiraju eUsluge na nivou lokalne samouprave.

Prema podacima dobijenih od rukovodilaca projekta, procena je da je oko 35 000 ljudi obuhvaćeno kampanjom, 597 građana je otvorilo naloge na eUpravi, dok je 1 132 građana otvorilo viši nivo autentifikacije (2FA parametre). Podeljeno je 14 000 lifleta sa QR kodom ka onlajn obrazovnim resursima, više stotina promotivnih bedževa, USB stikera, svezaka i olovaka. O kampanji su redovno izveštavale lokalne radio i televizijske stanice, a predstavnici državnih organa, lokalne samouprave i predavači su gostovali na TV i radio emisijama.

Moglo bi se konstatovati da je ovaj originalni projekat ostvario zapažene rezultate u smislu ukazivanja na problem digitalnog jaza, posebno u domenu digitalne pismenosti. U skladu sa tim, nalazimo da bi sa njegovom unapređenom realizacijom trebalo nastaviti u narednom periodu, jer uprkos tome što predstavlja novinu, zadovoljavajuće je prihvaćen skoro u svim sredinama širom Srbije.

Zaključak

Vreme krize izazvane pandemijom uticalo je da se sve države i poslovne organizacije uhvate u koštac sa digitalnim jazom. Prelazak na rad od kuće, organizovanje obrazovanja na daljinu i boravak u dugim karantinima, ukazali su na brojne izazove u postojećem stanju, kako u domenu telekomunikacione infrastrukture, pristupa internetu i posedovanja digitalnih uređaja, tako i u vezi sa nivoom digitalne pismenosti svih slojeva društva. Iz tih razloga pokrenuti su brojni infrastrukturni projekti, javne nabavke za digitalnu opremu, kao i različite inicijative na promociji i razvoju digitalne pismenosti.

Jedna takva inicijativa jeste i projekat „Digitalna ekspedicija – Karavan digitalne pismenosti, veština i bezbednosti“ pokrenut sa idejom da promovise digitalizaciju i digitalnu pismenost. Sproveden u 16 gradova Srbije, kroz interaktivna predavanja obrađene su teme od onlajn građanstva, preko bezbednog korišćenja interneta i bezbedne elektronske trgovine, do kreiranja medijskih sadržaja i influensera. Svojom nesvakidašnjom organizacijom i postavkom, Karavan je obuhvatio približno 35 000 zainteresovanih građana, različitih profesija i uzrasnih kategorija.

Nalazimo da navedeni projekat predstavlja inovativan i atraktivan model smanjenja digitalnog i društvenog jaza, kroz približavanje digitalnog sveta, odnosno digitalnih dobara i usluga većem broju društvenih kategorija. Informisanje o

prednostima i mogućnostima digitalnih usluga je prvi nivo sticanja digitalne pismenosti, pa tako ovaj program treba nastaviti i dodatno specijalizovati prema različitim uzrastima i oblastima.

Literatura

- DESI (2021). *The Digital Economy and Society Index (DESI)*. Retrieved from <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi>
- Digitalna ekspedicija (2021). *Program*. Preuzeto sa www.digitalnaekspedicija.gov.rs
- Digitol (2021). *Digital Inclusion for Older People*. Retrieved from <https://digitol.eu/>
- Đukić, P. (2014). Informaciona pismenost trećeg doba - kursevi 65+ u Biblioteci grada Beograda. *Čitalište*, 13(24), 64-67.
- European Commission (2020). *International Digital Economy and Society Index 2020: Final report*. Publications Office. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2759/757411>
- Field, J. (2019). *We are leaving older adults out of the digital world*. *TechCrunch*. Retrieved from <https://techcrunch.com/2019/05/05/we-are-leaving-older-adults-out-of-the-digital-world/>
- Katulić, A., i Barbarić, A. (2021). Važnost pismenosti iz privatnosti u prevladavanju digitalnog jaza s naglaskom na ulogu knjižnica. *BOSNIACA*, 26(26), 9–27. <https://doi.org/10.37083/bosn.2021.26.9>
- Lazović, V. i Đuričković, T. (2018). *Digitalna ekonomija*. Cetinje: Nacionalna biblioteka Crne Gore.
- Mehra, B., Merkel, C., & Bishop, A. P. (2004). The internet for empowerment of minority and marginalized users. *New Media & Society*, 6(6), 781-802.
- OECD (2001). *Understanding the Digital Divide. OECD Digital Economy Papers, 49*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/236405667766>
- UNDP (2018). *Druga šansa za karijeru iz snova*. Preuzeto sa https://www.rs.undp.org/content/serbia/sr/home/stories/druga-_ansa-za-karijeru-iz-snova.html
- Uskok Breulj, I. (2016). *Digitalna nejednakost u ruralnim sredinama* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu]. Preuzeto sa <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:539264>
- Vuksan, V. i Ninković, M. (2016). Međunarodni informacioni odnosi - digitalni jaz i inicijative za njegovo premošćavanje. *Čitalište*, 15(28), 13-24.
- Van Dijk, J. A. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4-5), 221-235.
- Warschauer, M. (2002). Reconceptualizing the Digital Divide. *First Monday*, 7(7). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i7.967>
- Wilding, R. (2018). *Digital divide: getting seniors online*. Retrieved from <https://www.latrobe.edu.au/news/articles/2018/opinion/digital-divide-getting-seniors-online>

MIŠLJENJE RODITELJA O SARADNJI SA ŠKOLOM TOKOM PANDEMIJE COVID-19

Maša M. Đurišić¹
Visoka škola socijalnog rada, Beograd

Nataša V. Duhanaj²
Osnovna škola „Veselin Masleša“, Beograd

Apstrakt

Globalna svetska pandemija izazvana virusom COVID-19 uticala je na promene u oblasti obrazovanja širom sveta. U cilju očuvanja zdravlja dece i zaposlenih obrazovne institucije se zatvaraju ili menjaju ustaljene oblike obrazovno-vaspitnog rada. Javlja se pitanje ne samo kvaliteta nastave, već i saradnje porodice i škole kao važnog faktora dečijeg rasta, razvoja i obrazovnog napredovanja. Imajući u vidu malu zastupljenost istraživanja o saradnji porodice i škole u okolnostima uzrokovanim virusom COVID-19, realizovali smo istraživanje sa ciljem ispitivanja mišljenja roditelja o saradnji sa školom u novonastalim okolnostima. Uzorak istraživanja čine 272 roditelja dece osnovnoškolskog uzrasta. Za potrebe ovog istraživanja konstruisan je upitnik sa skalom Likertovog tipa. Deo rezultata ukazuje na činjenicu da je za postizanje kvaliteta obrazovanja i unapređenje različitih aspekata dečjeg života u savremenim okolnostima značajno unaprediti saradnju porodice i škole. Rezultati istraživanja ukazuju na važnu ulogu škole (nastavnika) u unapređenju roditeljske uključenosti u dečje obrazovanje, koja može odgovoriti potrebama roditelja i voditi unapređenju obrazovnih postignuća učenika.

Ključne reči: porodica i škola, saradnja, COVID-19, roditeljska uključenost.

Uvod

U celom svetu pandemija virusom COVID-19 je uticala na promene u različitim oblastima društvenog života. Promenama su obuhvaćeni i obrazovni sistemi širom sveta sa posledicama koje su se reflektovale u životima dece i njihovim porodicama, ostavljajući trag i na oblast saradnje porodice i škole.

Imajući u vidu da se na početku pandemije virusom COVID-19 veliki broj škola u svetu privremeno zatvorio, u cilju sprečavanja širenja virusa, da su deca promenila okruženje učenja od neposrednog učenja u školi na učenje kod kuće (na daljinu, onlajn učenje), postavlja se pitanje ne samo kvaliteta nastave i učenja, već i pitanje saradnje porodice i škole. S obzirom na to da se poslednjih decenija usklađen odnos i saradnja

¹ masa.djurisic@asp.edu.rs

² pedagogmaslesa@hotmail.com

porodice i škole prepoznaje kao važan faktor dečjeg razvoja i unapređenja obrazovnih postignuća učenika, kvalitet interakcija i odnosa porodice i škole u novonastalim okolnostima se prepoznaje kao presudno važan.

Teorijski okvir rada

Sistemska bioekološka teorija autora Urie Bronfenbrenera polazi od pretpostavke da dečji razvoj sa uzrastom postaje sve složeniji usled delovanja različitih i preklapajućih sistema (mikrosistem, mezosistem, egzosistem, makrosistem i hronosistem) (Bronfenbrenner, 1977; 1994). Mezosistemski uticaji, koji čine neposrednu sredinu u životu deteta (porodica i škola), se prepoznaju kao presudno važni, dok se učenje i razvoj dece sagledava u zavisnoj interakcijskoj vezi deteta, porodice i škole (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Polazeći od uverenja da reciprocitet interakcije porodice i škole formira „mrežu“ podrške odraslih osoba dečjem kognitivnom, socio-emocionalnom i akademskom razvoju, Bronfenbrenner razvojni potencijal dva ili više okruženja tumači kao posledicu velikog broja interakcija (Bronfenbrenner, 1997). Optimalan razvoj deteta Bronfenbrenner objašnjava raspodelom moći, koja postepeno prelazi na stranu deteta, a veze porodice i škole definiše opisujući 4 tipa povezanosti:

1. učešće u više okruženja – dete aktivno učestvuje i u porodičnom i u školskom okruženju;
2. indirektne veze – čine ih posrednici u različitim okruženjima; nastavnik kao posrednik u vezi dete-roditelj;
3. komunikacija između okruženja – npr. porodičnog i školskog ili razgovor roditelj-nastavnik;
4. znanje o drugom okruženju – prenose informacija iz jednog u drugo okruženje (roditelji prenose informacije nastavnicima i obrnuto).

Polazeći od uverenja da je okvir saradnje porodice i škole determinisan ulogama učesnika procesa i kvalitetom komunikacije, važno je sagledati različite uloge roditelja i nastavnika, kao i faktore koji utiču na komunikaciju (osobine ličnosti, porodične prilike, adaptaciju na društvene promene, okolnosti životnog i radnog konteksta) (Jovanović, 2014).

Metodologija istraživanja

Polazeći od pretpostavke da je pandemija virusom COVID-19 doprinela značajnim promenama u sistemu obrazovanja i vaspitanja naše zemlje, želeli smo da utvrdimo uticaj novonastalih okolnosti na oblast saradnje porodice i škole iz perspektive roditelja.

Istraživanje je realizovano u toku školske 2020/2021. godine, u četiri osnovne škole grada Beograda. Uzorak čine 272 roditelja dece školskog uzrasta (od prvog do osmog razreda). Selekcija škola obavljena je metodom slučajnog izbora. Za potrebe ovog istraživanja konstruisan je upitnik sa skalom Likertovog tipa za ispitivanje mišljenja roditelja o saradnji sa školom. Dobijeni podaci su analizirani metodom deskriptivne statistike, izračunate su mere prebrojavanja (apsolutne i procentne frekvencije).

Rezultati

Mišljenje roditelja o saradnji sa školom tokom pandemije COVID-19 ukazuje da je većina roditelja (oko 80,5%) školu doživljavala kao otvorenu za saradnju i smatraju da je škola uvažavala roditeljska mišljenja i sugestije (Tabela 1).

Tabela 1: Mišljenje roditelja o saradnji sa školom tokom pandemije virusom COVID-19

Tvrđnja	1		2		3		4	
	Ne slažem se		U manjoj meri se slažem		U većoj meri se slažem		Potpuno se slažem	
	f	%	f	%	f	f	Br.	f
Tokom pandemije COVID-19 škola je bila otvorena za saradnju sa roditeljima, uvažavala je njihova mišljenja i sugestije	12	4,4	41	15,07	89	32,7	130	47,8

Većina roditelja (oko 68%) je mišljenja da je komunikacija sa odeljenskim starešinama i nastavnicima tokom pandemije bila dobro organizovana (Tabela 2).

Tabela 2: Mišljenje roditelja o komunikaciji sa nastavnicima tokom pandemije COVID-19

Tvrđnje	1		2		3		4	
	Ne slažem se		U manjoj meri se slažem		U većoj meri se slažem		Potpuno se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tokom pandemije COVID-19 komunikacija sa odeljenskim starešinom i nastavnicima je bila dobro organizovana	12	4,4	75	27,6	45	16,5	140	51,5

Mišljenje roditelja o podršci škole i školskog osoblja tokom pandemije ukazuju da većina roditelja (oko 68%) smatra da su od škole dobili adekvatnu podršku (Tabela 3).

Tabela 3: Mišljenje roditelja o podršci koji su dobijali tokom pandemije COVID-19

Tvrdnja	1		2		3		4	
	Ne slažem se		U manjoj meri se slažem		U većoj meri se slažem		Potpuno se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tokom pandemije COVID-19 škola (odeljenske starešine i nastavnici) su pružali adekvatnu podršku roditeljima	16	5,9	72	26,5	52	19,2	132	48,5

Većina roditelja (oko 95%) se izjasnila da nisu imali mogućnost, odnosno nisu bili pozivani od strane škole na uključivanje u neke aspekte školskog života i rada (Tabela 4).

Tabela 4: Mišljenje roditelja o pozivima na uključenost u život i rad škole tokom pandemije virusom Covid- 19

Tvrdnja	1		2		3		4	
	Ne slažem se		U manjoj meri se slažem		U većoj meri se slažem		Potpuno se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tokom pandemije COVID-19 dobijao/la sam pozive od škole da se uključim u neke aspekte života i rada škole	195	71,7	63	23,2	10	3,7	4	1,5

Roditelji su ocenili i zadovoljstvo svojom uključenošću u život i rad škole tokom pandemije COVID-19. U skladu sa očekivanjima većina roditelja se izjasnila da nisu zadovoljni (oko 85%) uključenošću u život i rad škole tokom pandemije (Tabela 5).

Tabela 5: Zadovoljstvo roditelja u pogledu uključenosti u život i rad škole tokom pandemije virusom COVID-19

Tvrdnja	1		2		3		4	
	Ne slažem se		U manjoj meri se slažem		U većoj meri se slažem		Potpuno se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Zadovoljan/na sam svojom uključenošću u život i rad škole tokom pandemije COVID-19	162	59,6	69	25,4	33	12,1	8	2,9

Zaključak

Zajednička misija svih obrazovnih sistema u vremenima krize je ista i ogleda se u pronalaženju adekvatnog načina njihovog prevazilaženja. Izazov je smanjiti negativan uticaj pandemije na sve aspekte života pa i na obrazovanje i vaspitanje (Stepanović, 2020).

Nalazi istraživanja ukazuju na činjenicu da je škola u izvesnoj meri odgovorila izazovima novonastale situacije, organizujući različite načine informisanja roditelja, usled čega su oni imali utisak otvorenosti škole za saradnju i razmenu informacija i mišljenja. Međutim, nezadovoljstvo roditelja se ogleda u činjenici da škola nije upućivala pozive roditeljima na uključenost u različite aspekte njenog života i rada. Ovaj nalaz se s jedne strane može tumačiti činjenicom o nekoj vrsti socijalne (fizičke) izolacije na kojoj se insistiralo u okviru mera bezbednosti i očuvanja zdravlja. Usled nemogućnosti spontanog ulaska u školu i neposrednog kontakta sa učiteljima, nastavnicima i osobljem škole verovatno se kod roditelja stvorio utisak neuključenosti, odnosno – isključenosti iz školskog života. Imajući u vidu da su mnoge aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje „školski centrirane”, od škole se i očekuje da osmisli i realizuje raznovrsnije oblike i vidove roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, koji bi odgovorili novonastalim društvenim okolnostima i različitim potrebama roditelja.

Sistemska podrška na planu podsticanja i unapređivanja saradnje porodice i škole je neophodna ne samo u novonastalim okolnostima uzrokovanim pandemijom virusa COVID-19. Ona se mora zasnivati na proširivanju svesti o značaju saradnje kao i na unapređenju veština i znanja profesionalaca za efektivnu roditeljsku uključenost u dečje obrazovanje i život i rad škole (Polovina i Bogunović, 2007). Saradnja porodice i škole se ne može uspešno sprovoditi bez unapređivanja, permanentnog stručnog usavršavanja i usvajanja različitih metoda, sadržaja, aktivnosti i veština komunikacije (Jovanović, 2014).

Dobijeni rezultati predstavljaju opažanje roditelja, a uviđa se potreba za sagledavanjem procesa saradnje i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje iz perspektive nastavnika.

Literatura

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen, & T. N. Postlewaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 1643-1647). Oxford: United Kingdom: Elsevier Sciences.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Jovanović, M. (2014). Komunikacija i saradnja između porodice i škole. *Beogradska defektološka škola*, 20(3), 725-740.
- Polovina, N. i Bogunović, B. (2007). *Saradnja porodice i škole*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28(3), 426-438.
- Stepanović, S. (2020). Uticaj pandemije virusa korona na obrazovanje. *Nastava i vaspitanje*, 69(2), 183-196.

GLUVI TELEFONI



SPR

Strahinja Stojiljković, student pedagogije
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

PERSPEKTIVE RAZLIČITIH UČESNIKA OBRAZOVNE PRAKSE

PRIRODA INTERAKCIJE U OBRAZOVANJU NA DALJINU ¹

Radovan M. Antonijević²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Pored pojma „obrazovanje na daljinu“, u literaturi je zastupljen niz drugih pojmova, koji potpunije i obuhvatnije izražavaju raznovrsnost aktivnosti podučavanja i učenja koje se javljaju u oblasti obrazovanja na daljinu, kao što su „nastava na daljinu“, „onlajn obrazovanje“, „učenje na daljinu“, „e-učenje“, „otvoreno učenje“, „mobilno učenje“ i drugi. U okviru primene različitih opcija obrazovanja na daljinu, odvija se komunikacija i interakcija između različitih aktera u realizaciji programa. Priroda te interakcije uslovljena je, s jedne strane, primenom različitih tehnoloških rešenja (softverskih alata), dok je s druge strane uslovljena i prirodom sadržaja programa, kompetencijama učesnika u interakciji i drugo.

Ključne reči: obrazovanje na daljinu, e-učenje, priroda interakcije u obrazovanju na daljinu.

Uvod

Obrazovanje na daljinu u vreme kovid pandemije javlja se kao jedan od ključnih modela obrazovanja, usled različitih ograničenja u pogledu fizičkog okupljanja. Štaviše, u pojedinim situacijama potpunijih ograničenja fizičkog okupljanja, obrazovanje na daljinu javlja se kao jedini i nužni model realizacije procesa vaspitanja i obrazovanja, kao jedini moguć u takvim okolnostima. Školski rad, odnosno različite vrste aktivnosti koje pripadaju oblasti vaspitanja, obrazovanja, nastave i učenja, počinje da se odvija upravo kroz model obrazovanja na daljinu, pri čemu se koriste različite platforme za obrazovanje, nastavu i učenje na daljinu, kao što su *Moodle*, *Google Classroom*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Cisco Webex*, *D2L* i druge.

U slučaju bilo kog klasičnog programa obrazovanja i vaspitanja koji se realizuje po modelu obrazovanja na daljinu (u vreme kovid pandemije), u pitanju je *prilagođen program obrazovanja i vaspitanja*. Prilagođavanje je nužno, iz razloga što nije moguće neki klasični program na identičan način realizovati i kroz model obrazovanja na daljinu, te se određene modifikacije javljaju kao nužnost, u cilju efikasnije realizacije.

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize* koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

² aa_radovan@yahoo.com

U oblasti obrazovanja na daljinu javlja se niz sličnih pojmova, koji su neposredno ili posredno povezani sa oblašću obrazovanja na daljinu, kao što su *onlajn obrazovanje* (online education), *onlajn nastava* (online instruction), *onlajn učenje* (online learning), *e-učenje* (e-learning), *otvoreno učenje* (open learning), *mobilno učenje* (mobile learning) i drugi.

Interakcija kao osnova obrazovanja na daljinu

Pored pojma „obrazovanje na daljinu“ široko je zastupljen i pojam „e-učenje“. U širem smislu, e-učenje se odnosi na sve oblike učenja koji se odvijaju korišćenjem različitih elektronskih medija, da bi se na adekvatne i pedagoški smislene načine prezentovao i distribuirao sadržaj podučavanja i učenja, kao i za obezbeđivanje komunikacije i interakcije između strana koje učestvuju u procesu učenja (Kerres, 2001). Komunikacija i interakcija bi se prema Keresu (2001) odvijale između: (1) učenika i nastavnika, (2) polaznika, (3) učenika i sadržaja, i (4) učenika i korisničkog programa. Pored toga, e-učenje može u principu da se odvija i bez uspostavljene Internet veze (Kentnor, 2015), kada učenik koristi interaktivni udžbenički sadržaj preko kompjutera (offline), kroz interakciju sa sadržajem, koji može biti tekstualnog ili netekstualnog karaktera.

Obrazovanje na daljinu, pored činjenice da se odvija bez fizičkog okupljanja, može potencijalno da se odvija kroz *umreženo socijalno okupljanje* (Yates et al., 2014), kroz oblike *umrežene komunikacije i interakcije*. Stoga, socijalno okupljanje, interpersonalna komunikacija i interakcija predstavljaju, takođe, jednu od značajnih mogućnosti koje stoje na raspolaganju za realizaciju bilo kog programa obrazovanja na daljinu. Stoga, nesumnjivo je da se komunikacija i interakcija javljaju kao sastavni i nerazdvojni deo realizacije bilo kog programa obrazovanja na daljinu.

Oblici i svojstva interakcije u obrazovanju na daljinu

Nesumnjivo je da se različiti oblici interakcije ostvaruju u okviru modela obrazovanja na daljinu, te da i u okviru ovog modela obrazovanja interakcija ima značajnu ulogu. Interakcija se kroz model obrazovanja na daljinu može odvijati kao personalizovana (interpersonalna, između najmanje dva subjekta interakcije) i kao nepersonalizovana, odnosno kao interakcija sa sadržajem (Antonijević et al., 2013). U vezi sa primenom obrazovanja na daljinu, nameću se i određene dileme koje se tiču prirode komunikacije i interakcije.

Prirodu interakcije u okviru realizacije nekog programa obrazovanja na daljinu određuje između ostalog i tehnološka podrška realizaciji programa, odnosno raspoloživost različitih softverskih alata. Međutim, pogrešno bi bilo zaključiti da kvalitet interakcije zavisi isključivo od tehnološke podrške (Yates et al., 2014). U okviru bilo koje opcije tehnološke podrške mogu se javiti različiti nivoi kvaliteta

interakcije (Alhih et al., 2017), pri čemu dolazi do izražaja i pedagoški aspekt osmišljavanja i realizacije programa.

U klasičnoj učionici javljaju se oblici simultane i neposredne interakcije kao preovladavajući. S druge strane, i u slučaju realizacije programa obrazovanja na daljinu mogu se javiti oblici simultane i neposredne interakcije, ali se pored toga javlja i oblik koji možemo odrediti kao *odložena interakcija* (posredna interakcija). Sa današnjim nivoom razvoja tehnološke podrške obrazovanju na daljinu, interakcija između učesnika može da se odvija ne samo kao jednosmerna i dvosmerna, već i kao višesmerna i na više nivoa (Saykili, 2018).

Karakterističan model interakcije javlja se u pojedinim programima obrazovanja na daljinu u kojem će „nastavnik“ (realizator, medijator, moderator) imati *centralnu i dominantnu ulogu* u interakciji (Burns, 2011), gde on/ona planira i osmišljava interakciju, neposredno je vodi i usmerava. Preporuka koja se ističe u istraživanju autora koji su se bavili proučavanjem iskustava učenika osnovne i srednje škole u realizaciji programa kroz model obrazovanja na daljinu u vreme pandemije (Cerović Kovač et al., 2021), jeste da je neophodno učenicima obezbediti aktivniju ulogu u odnosu na izbore sadržaja učenja, kroz obezbeđivanje bolje tehnološke podrške, kao i promovisanjem značaja kompetencija nastavnika i učenika za održavanje „žive interakcije“.

Programi obrazovanja na daljinu, u principu, mogu se osmisliti kroz modalitete sinhrono i asinhrono realizacije. *Sinhrona realizacija* programa obrazovanja na daljinu podrazumeva istovremeno prisustvo svih učesnika u realizaciji nekog programa. U okviru ovog modaliteta, interakcija koja se uspostavlja između učesnika uglavnom je *neposredna interakcija*, potpomognuta različitim softverskim alatima, te se realizuje kao govorno-vizuelna, govorna i pisana komunikacija (chat). *Asinhrona realizacija* programa obrazovanja na daljinu podrazumeva upražnjavanje različitih aktivnosti, koje se ne odvijaju istovremeno od strane svih učesnika. I u okviru modaliteta asinhrono realizacije obično je neophodno da budu primenjeni i različiti oblici interakcije u cilju uspešne realizacije programa.

Pri realizaciji različitih programa po modelu obrazovanja na daljinu javljaju se raznovrsne interakcije između učesnika u realizaciji programa, koje mogu potencijalno biti intenzivne i sadržajne interakcije, što se odnosi i na interpersonalne interakcije, ali i na interakcije sa sadržajem. Međutim, interakcije koje se uspostavljaju u okviru realizacije nekog programa na daljinu, razlikuju se od interakcija u klasičnoj učionici (Yates et al., 2014), s tim što to ne mora samo po sebi biti ograničenje koje se javlja kod modela obrazovanja na daljinu. Jedan od problema koji se javlja kod modela obrazovanja na daljinu vidimo u tome da se tu radi o jednom drugačijem „prostoru“ i „sredini“, u odnosu na „prostor“ klasične učionice (Hassenburg, 2009), prostor koji se bar uslovno može smatrati prirodnom sredinom za realizaciju programa obrazovanja. Na osnovu toga, i priroda komunikacije i interakcije u obrazovanju na daljinu razlikuje

se od odvijanja ovih procesa u klasičnoj učionici. Bez obzira što se mogu ispostaviti opazajni elementi tih razlika, za dublje i obuhvatnije sagledavanje prirode interakcije u obrazovanju na daljinu, kao i sličnosti i razlika u odnosu na interakciju u klasičnoj učionici, neophodno je realizovati adekvatna istraživanja, kojima će se doći do naučno utemeljenih odgovora.

Zaključak

Izazovi u vezi sa obrazovanjem na daljinu, kao modelom obrazovanja koji će u budućnosti sve više dobijati na značaju i sve više zauzimati celinu oblasti obrazovanja, odnose se i na mogućnosti razvoja modela komunikacije i interakcije u okviru realizacije programa, koji će doprineti unapređivanju efikasnosti i efektivnosti realizacije programa. Posebna vrsta izazova odnosi se na mogućnost da se programi obrazovanja na daljinu odvijaju kroz „prirodnu“ interakciju, koja se po svojoj funkcionalnosti ne bi suštinski razlikovala od komunikacije i interakcije u klasičnoj učionici.

Literatura

- Alhih, M., Ossiannilsson, E., & Berugel, M. (2017). Levels of interaction provided by online distance education models. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 2733-2748.
- Antonijević, R., Senić Ružić, M., & Nikolić, N. (2013). Some specifics of distance education. In D. Milošević (Ed.), *4th International Conference on e-Learning – Proceedings* (pp. 101-104). Belgrade: Metropolitan University.
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models, and methods*. Washington, DC: Education Development Center, Inc.
- Cerović Kovač, T., Mičić, K., & Vračar, S. (2021). A leap to the digital era—what are lower and upper secondary school students' experiences of distance education during the COVID-19 pandemic in Serbia? *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00556-y>
- Hassenburg, A. (2009). Distance education versus the traditional classroom. *Berkeley Scientific Journal*, 9(1), 7-10.
- Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1-2), 21-34.
- Kerres, M. K. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und entwicklung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Saykili, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.
- Yates, A., Brindley-Richards, W., & Thistoll, T. (2014). Student engagement in distance-based vocational education. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 18(2), 29-44. Preuzeto sa <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079824.pdf>.

PRAVO NA OBRAZOVANJE U VREME PANDEMIJE: PERSPEKTIVA DECE/MLADIH¹

Jelena D. Vranješević²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Pandemija COVID-19 i mere koje su države sprovodile kako bi se izborile sa pandemijom u velikoj meri su doprinele (već postojećoj) nevidljivosti dece, onemogućivši tako da se njihov glas čuje u javnom prostoru. Ovo istraživanje ima za cilj razumevanje perspektive dece/mladih kada je u pitanju pravo na obrazovanje, jedno od prava koje je posebno ugroženo tokom pandemije. U istraživanju je učestvovalo 509 dece i mladih, uzrasta od 12 do 18 godina iz gradova i manjih mesta širom Srbije. Podaci su prikupljeni anketiranjem. Rezultati ukazuju da deca/mladi smatraju da je pandemija u značajnoj meri uticala kako na dostupnost, tako i na kvalitet obrazovanja i podršku koju dobijaju od škole u prevazilaženju teškoća izazvanih pandemijom. Na osnovu nalaza istraživanja, formulisane su preporuke za prevazilaženje nekih od identifikovanih izazova u ostvarivanju prava na dostupno i kvalitetno obrazovanje.

Ključne reči: prava deteta, dostupno i kvalitetno obrazovanje, perspektiva dece/mladih, pandemija.

Uvod

Pandemija izazvana korona virusom SARS-CoV-2 u značajnoj meri je uticala na gotovo sve aspekte života dece i mladih, na njihovu psihološku dobrobit i mogućnost da ostvare niz prava koja su im Konvencijom o pravima deteta garantovana. Jedno od prava koje je bilo veoma ugroženo tokom pandemije, posebno na samom početku kada je većina zemalja zatvorila škole, bilo je pravo na dostupno i kvalitetno obrazovanje koje „razvija ličnost, talente i mentalne i fizičke sposobnosti do njihovih krajnjih mogućnosti” (Konvencija o pravima deteta, 1989, čl. 29). U pokušaju da se pandemija zaustavi, škole su prelazile na različite oblike nastave na daljinu, ili su koristile tzv. kombinovanu nastavu (podela odeljenja na manje grupe i rad po smenama, odlasci u školu svaki drugi dan i sl.) koja je bila pod stalnom pretnjom ponovnog zatvaranja škola ukoliko dođe do novog talasa zaraze. Prema nekim podacima (Giannini & Albrechten, 2020), tokom aprila 2020. godine zatvaranje škola je uticalo na čak jednu i po milijardu dece i mladih, a tokom te godine skoro 100 miliona dece širom sveta nije

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize* koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

² jelena.vranjesevic@f.bg.ac.rs

dostiglo minimalne obrazovne ishode kada je reč o sticanju osnovnih kompetencija (UNESCO Institute for Statistics, 2021). Nastavnici (i roditelji) su se našli pred izazovom korišćenja savremenih tehnologija za koje nisu imali dovoljno kompetencija (Education International, 2020). Pandemija je u znatnoj meri doprinela jačanju već postojećih nejednakosti u obrazovanju, budući da je pristup obrazovanju u situacijama onlajn nastave bio onemogućen deci nižeg socioekonomskog statusa (nedostatak tehnologije za praćenje nastave ili interneta), kao i deci sa smetnjama u razvoju (UNESCO Institute for Statistics, 2021). Istraživanje UNICEF-a pokazuje da određen broj dece iz osetljivih grupa nije bio uključen u ponuđene modalitete obrazovanja na daljinu tokom vanrednog stanja u Srbiji, a svakako ostaje upitno i to koliko je takvo obrazovanje bilo kvalitetno i učinkovito (UNICEF 2020). Podrška roditelja u izmenjenim okolnostima školovanja se pokazala kao izuzetno važan obrazovni faktor od kojeg zavisi motivacija za učenje i postignuće, međutim ona je izostajala u porodicama niskog socioekonomskog statusa (Andrew et al., 2020; Bol, 2020). Pandemija izazvana korona virusom i mere koje su države sprovodile kako bi se izborile sa njom u velikoj meri su doprinele (već postojećoj) nevidljivosti dece (posebno dece i mladih iz društveno osetljivih grupa), onemogućivši tako da se njihov glas čuje u javnom prostoru. Ovo istraživanje je pokušaj da se deci i mladima „da glas” i da se razume njihova perspektiva kada je u pitanju pravo na obrazovanje.

Metodološki okvir istraživanja

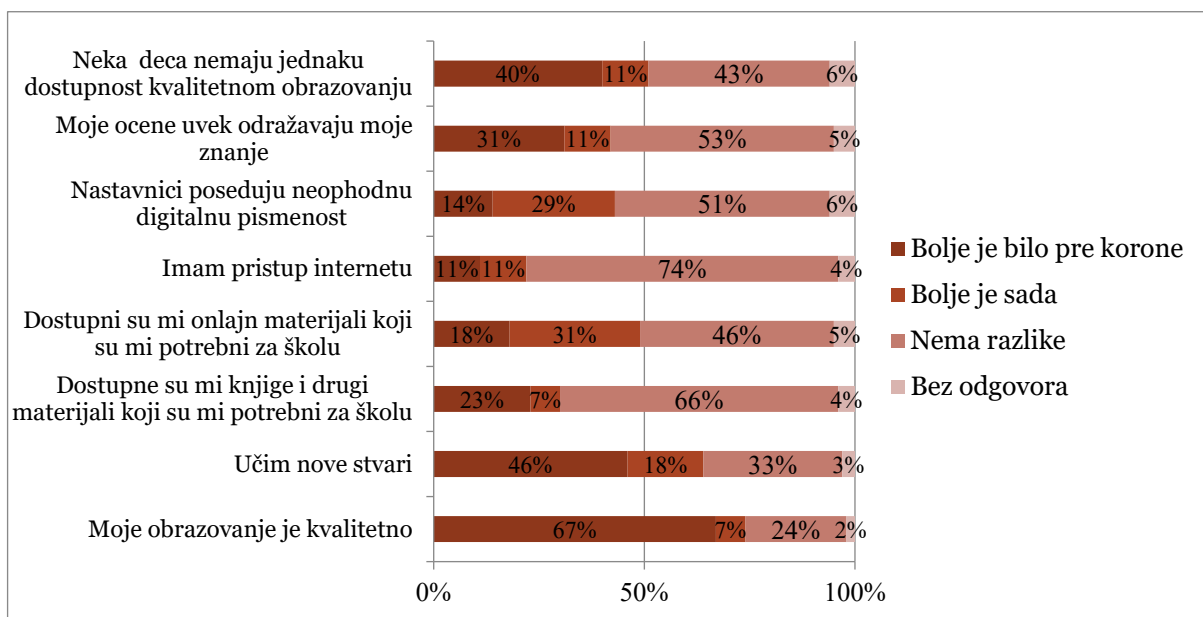
Cilj istraživanja je bio sagledavanje načina na koji deca/mladi opažaju promene u načinu ostvarivanja prava na obrazovanje u vreme pandemije: šta se sve promenilo tokom pandemije i da li je ostvarivanje prava na dostupno i kvalitetno obrazovanje olakšano ili otežano.

U istraživanju je učestvovalo 509 dece i mladih, uzrasta od 12 do 18 godina iz gradova i manjih mesta širom Srbije. Uzorkom je obuhvaćeno više devojčica (56%) nego dečaka (40%), a najveći broj učesnika istraživanja bio je uzrasta od 12 do 14 godina (85%). Uzorak je obuhvatio i jedan broj dece iz osetljivih grupa, među kojima su i deca romske nacionalnosti koja su uz podršku aktivista iz romskih NVO popunjavala upitnik. Njihov procenat u odnosu na ukupan broj dece u uzorku nije moguće identifikovati, budući da je upitnik popunjavan onlajn.

U istraživanju je korišćen upitnik, konstruisan za potrebe istraživanja kako bi se razumela perspektiva dece kada je reč o promenama do kojih je došlo u različitim aspektima obrazovnog procesa. Istraživanje je sprovedeno u periodu od juna do sredine septembra 2021. godine, u saradnji sa brojnim školama širom Srbije, romskim aktivistima i Mrežom organizacija za decu Srbije (MODS), koji su pomogli u distribuciji onlajn upitnika.

Prikaz i tumačenje rezultata

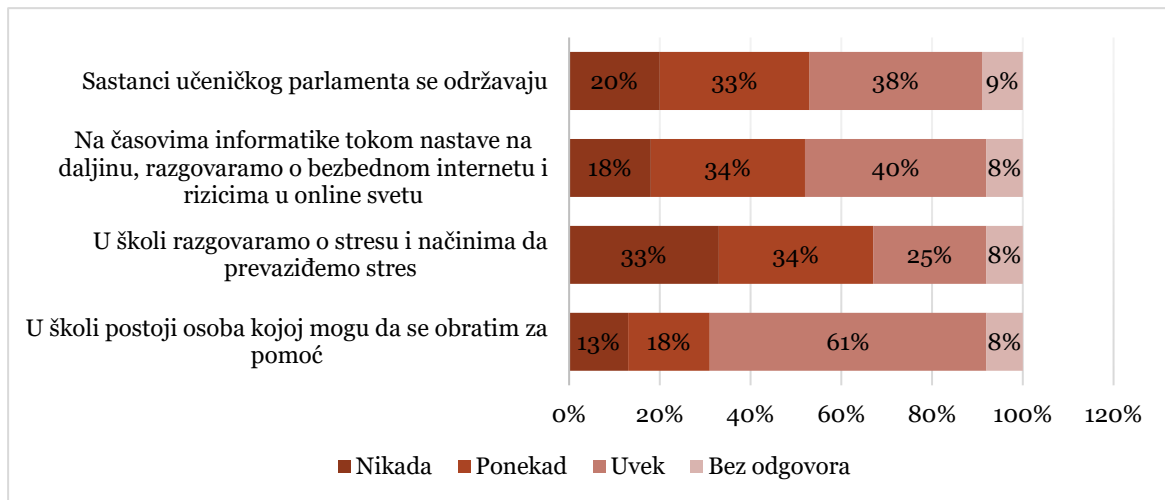
Kada je reč o proceni dostupnosti obrazovanja, kao i njegovog kvaliteta u vreme pandemije (Grafikon 1), skoro 70% dece/mladih smatra da je njihovo obrazovanje manje kvalitetno sada nego pre pandemije, polovina njih misli da sada imaju manje mogućnosti za učenje novih sadržaja nego pre, a jedna trećina (31%) smatra da sada ocene ne odražavaju njihovo pravo znanje. Jedna četvrtina mladih smatra da im knjige i drugi materijali za učenje nisu dostupni kao što su bili ranije (iako više od polovine njih smatra da se to nije promenilo). S druge strane, deca/mladi vide i neke pozitivne promene, pa tako smatraju da je onlajn nastava doprinela usavršavanju digitalnih kompetencija nastavnika (29%) i da su im sada dostupniji onlajn materijali nego ranije (31%) – verovatno zbog toga što ih sada nastavnici češće koriste. Najmanje promena vide u dostupnosti interneta (dve trećine dece smatra da se to nije menjalo, a 11% njih čak smatra da sada imaju veći pristup internetu). Dostupnost obrazovanja je 40% dece/mladih procenilo kao lošiju sada nego pre pandemije, dok nešto malo veći procenat dece (43%) tvrdi da razlike nema, tj. da pandemija nije pojačala razlike koje su među decom postojale.



Grafikon 1: Procena dostupnosti i kvaliteta obrazovanja u vreme pandemije

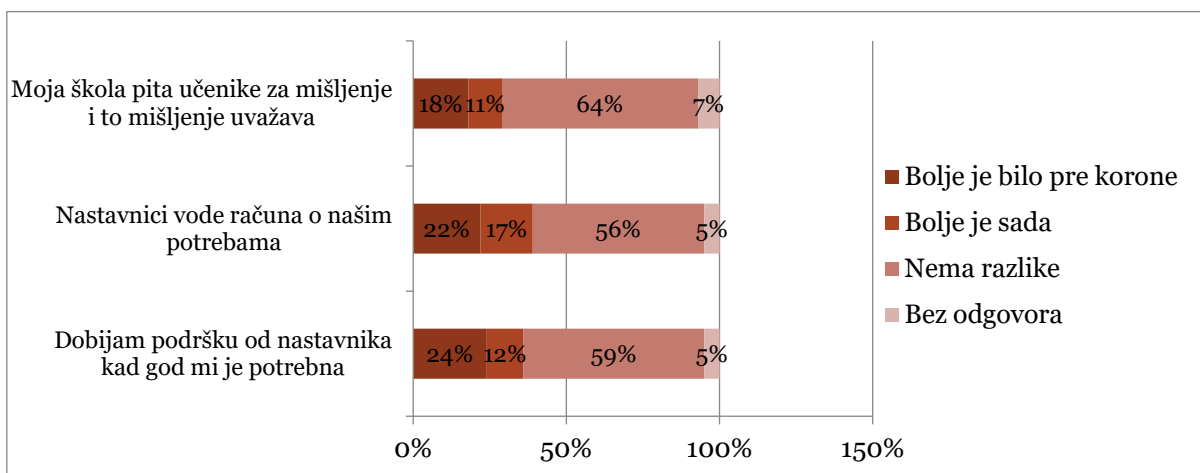
Kada je reč o podršci koju dobijaju u školi (Grafikon 2), učenici procenjuju da se sastanci učeničkih parlamenata redovno održavaju u nešto manje od 40% slučajeva, a toliko često se i u školi pruža podrška učenicima za bezbedno i sigurno korišćenje interneta. Procenat podrške je još manji kada je reč o stresu i različitim načinima izlazenja na kraj sa stresom, budući da samo jedna petina učesnika istraživanja kaže

da se u školi često o toj temi razgovara, a procenat onih koji kažu da se razgovara retko ili nikada je sličan (oko 35%).



Grafikon 2: Opažena podrška tokom pandemije

Na pitanje o tome u kojoj meri se podrška nastavnika razlikuje u periodu pre i za vreme pandemije (Grafikon 3), više od polovine učenika smatra da nema razlike, dok nešto manje od četvrtine njih smatra da su pre korone nastavnici više obraćali pažnju na njihove potrebe i da su im češće davali podršku. Kada je reč o uvažavanju mišljenja učenika, veći procenat smatra da se ništa nije promenilo (64%) u odnosu na one koji smatraju da je bilo bolje pre korone (18%) ili da je bolje sada (11%).



Grafikon 3: Participacija i podrška učenicima, pre i za vreme pandemije

Zaključna razmatranja i preporuke

Ulaganje u dostupno i kvalitetno obrazovanje je važno, ne samo zato što se na taj način štite individualna prava svakog deteta, već i zbog izgradnje resursa i mreže podrške koja će na duže staze da omogući i zaštitu i drugih prava (Fredman, 2021) i u tom smislu su škole dužne da budu ekonomski i fizički dostupne svoj deci i da se prilagođavaju i transformišu u skladu sa njihovim različitim potrebama (UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 1999). Što se podrške potrebama učenika tiče, izgleda da ona u našim školama više zavisi od senzibilisanosti i dobre volje pojedinih nastavnika/drugih odraslih, nego što je institucionalno organizovana, budući da se škola nedovoljno bavi pitanjima bezbednosti i prevazilaženja stresa izazvanog pandemijom.

Kada je o dostupnosti obrazovanja reč, učenici smatraju da ono nije dostupno svoj deci i da se nejednakost još više produbila tokom pandemije, na šta ukazuju i brojna istraživanja (Andrew et al., 2020; Bol, 2020; Jager & Blaabek, 2020). Učenici takođe procenjuju da je pandemija uticala i na kvalitet obrazovanja budući da sada imaju manje prilike za učenje novih sadržaja nego ranije i da je evaluacija znanja u znatnoj meri otežana. Deca/mladi procenjuju da je pandemija uticala na nastavnike da poboljšaju svoju digitalne veštine i da sada imaju raznovrsnije i dostupnije onlajn materijale, međutim neki autori upozoravaju na opasnost od svođenja celokupnog obrazovnog procesa na obrazovanje na daljinu. Neophodno je stalno preispitivanje svrhe i efikasnosti onlajn nastave, kao i njenog uticaja na fizički i psihološki razvoj dece. U tom smislu nastavu na daljinu (onlajn nastavu) bi trebalo tretirati kao korisno ali privremeno rešenje koje ne bi smelo da u potpunosti zameni nastavu koja se u odvija u školi, budući da cilj obrazovanja nije samo sticanje znanja i veština, već i niza socioemocionalnih kompetencija, kao i usvajanje stavova i vrednosti važnih za odrastanje u građanskom, demokratskom društvu (Human Rights Council, 2020).

Na osnovu nalaza istraživanja, formulisane su i preporuke za prevazilaženje nekih od identifikovanih izazova u ostvarivanju prava na dostupno i kvalitetno obrazovanje.

- S obzirom na važnost koju obrazovanje ima za decu, ne samo kao mesto učenja, već i kao mesto susretanja i socijalne interakcije, potrebno je obezbediti bezbedne i sigurne uslove kako bi škole mogle da nastave sa radom. To znači da nastava treba prvenstveno da se odvija u školi, a u skladu sa (kontinuiranim) praćenjem epidemiološke situacije, treba preduzimati dodatne mere zaštite dece, npr. kombinovana nastava u manjim grupama dece. Potrebno je uraditi detaljnu analizu efekata organizacije i realizacije nastave u uslovima pandemije, kako bi rezultati te analize poslužili kao osnova za unapređivanje obrazovno-vaspitnog rada u ovim posebnim okolnostima.

- Nejednakost u obrazovanju postaje još vidljivija u periodu krize, tako da je potrebno uvesti dodatne mere podrške za učenike koji nemaju resurse i mogućnosti da prate nastavu ukoliko se ona odvija onlajn. U dodatne mere podrške spadaju nabavka uređaja za praćenje nastave (tablet, telefon, laptop), dopunska nastava i obezbeđivanje pedagoških asistenata koji bi pružali dodatnu podršku učenicima kojima je ona potrebna.
- Potrebno je obezbediti dodatnu edukaciju za odrasle koji rade u školi (nastavnici, stručne službe, uprava), kako bi oni mogli da se efikasno prilagode onlajn i kombinovanoj nastavi i pruže podršku učenicima i njihovim porodicama u situaciji pojačanog stresa.

Literatura

- Andrew, A., Catta, S., Costas-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., & Krutikova, S. (2020). *Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning. IFS briefing note BN288*. London: Institute for Fiscal Studies.
- Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS panel. Working Paper*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Education International (2020). *Covid-19 and education: How unions are responding survey report*. Brussels: Education International.
- Fredman, S. (2021). A human rights approach: The right to education in the time of Covid-19. *Child Development, 92*, e900 - e903.
- Giannini, S., & Albrechten, A. B. (2020). *Idea: COVID-19 School Closures Around the World will Hit Girls Hardest*. Paris: UNESCO.
- Human Rights Council (2020). Right to education: impact of the COVID-19 crisis on the right to education; concerns, challenges and opportunities. Preuzeto sa <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/SREducation/Pages/COVID19.aspx>
- Jager, M. M., & Blaabek, E. H. (2020). Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout. *Research in Social Stratification and Mobility, 68*, 1-13.
- Konvencija o pravima deteta* (1989). Beograd: UNICEF.
- UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (1999). *General comment no. 13. The right to education*. New York: CESCR. Preuzeto sa https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2fC.12%2f1999%2f10&Lang=en
- UNESCO Institute for Statistics. (2021). *Pandemic-related disruptions to schooling and impacts on learning proficiency indicators: A focus on early grades*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2020). *Praćenje načina učešća i procesa učenja učenika iz osetljivih grupa tokom ostvarivanja obrazovno-vaspitanog rada učenjem na daljinu*. Beograd: UNICEF.

OGRANIČENJA I TEŠKOĆE U REALIZACIJI ONLAJN NASTAVE¹

Saša A. Dubljanin²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Onlajn nastava, kao i drugi oblici nastavnog rada, ima određena ograničenja koja rezultiraju teškoćama u njenoj realizaciji. U radu je pažnja usmerena na jedno od značajnih ograničenja onlajn nastave koje se odnosi na nedostatak socijalnog kontakta među učesnicima u procesu učenja, odnosno na nedostatak žive, ljudske, lične, interakcije licem u lice učenika sa nastavnikom i vršnjacima što može da dovede do osećaja izolovanosti i izostanka socijalizacije. Da bi se u onlajn nastavi prevazišlo navedeno ograničenje neophodno je kod nastavnika i učenika izgraditi osećaj prisutnosti u onlajn nastavi. U radu su razmatrana tri oblika prisutnosti koja grade zajednicu onlajn učenja: socijalno, kognitivno i nastavno prisustvo.

Ključne reči: onlajn nastava, socijalni kontakt, zajednica učenja.

Uvod

Obrazovni potencijal interneta prvo su prepoznali univerziteti videvši priliku da se poboljšaju pristupi znanju i informacijama, olakša komunikacija među akterima u obrazovanju i promeni dotadašnja praksa organizacije i realizacija nastave. Nije se dugo čekalo da mnogi svetski univerziteti ponude studentima onlajn kurseve, njih su sledile i pojedine srednje škole u razvijenijim zemljama.

Vremenom onlajn kursevi postaju sastavni deo nastave na fakultetima i širom sveta visokoškolske ustanove nude svoje kurseve studentima u zemlji i inostranstvu. Podaci govore da se 2003. godine u Sjedinjenim Državama 1,98 miliona studenata upisalo na onlajn časove, a naredne godine broj je porastao za 18,2 procenta. Već 2017. godine jedna trećina studenata na koledžima i univerzitetima u Sjedinjenim Državama pohađala je neki od onlajn kurseva, dok 15,4% studenata u potpunosti studira onlajn (Lederman, 2018, prema: Mahoney & Hall, 2020). Onlajn nastava je krenula kao jedan od oblika nastave koji pre svega nude univerziteti. Međutim, tokom pandemije virusa COVID-19, pored fakulteta i škole su morale da usvoje alternativne modele izvođenja nastave koji su se u većoj ili manjoj meri zasnivali na onlajn nastavi.

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize* koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

² sdubljan@f.bg.ac.rs

U odnosu na klasičnu nastavu u učionici, odnosno nastavu licem u lice, onlajn nastava podrazumeva da učenici ili studenti pristupaju svim materijalima za učenje i svim aktivnostima preko interneta. Onlajn nastava je dizajnirana da bude prvenstveno asinhrona, ali je vremenom dobijala sve više sinhroni oblik (nastava na mreži u realnom vremenu). Između ova dva oblika nastave koja se nalaze na dva pola, razlikuju se i određene varijacije. U literaturi se kao posebni oblici izdvajaju nastava na daljinu, hibridna i hibridno-fleksibilna (*hyflex*) nastava, a sve u zavisnosti u kojoj meri je zastupljeno učenje licem u lice u odnosu na učenje preko interneta (Nilson & Goodson, 2021).

Ograničenja i teškoće u realizaciji onlajn nastave

Treba reći da su razlike između nastave u klasičnom formatu i onlajn nastave koje su u početku bile velike, postaju sve manje iz dva razloga. Prvi razlog je što je tehnološki napredak prilično olakšao sinhronu sastanke i komunikaciju nastavnika i učenika u realnom vremenu, što je dovelo do toga da je interakcija u onlajn nastavi u velikoj meri postala slična interakciji u klasičnoj učionici. Drugi razlog je što su istraživanja kognitivnih sposobnosti pokazala da su za uspeh u učenju najvažnije aktivne strategije učenja i poučavanja, bez obzira u kojem se okruženju ti procesi odvijaju (Boettcher & Conrad, 2016). Istraživanja nisu saglasna u odgovoru na pitanje da li je postignuće ili učenje bolje u onlajn ili u okruženju učenja licem u lice (Cavanaugh & Jackuemin, 2015, prema: Elliott, 2020), ali ipak je prisutan veliki broj istraživanja koja ukazuju da ne postoji značajna razlika (Nguien, 2015, prema: Elliott, 2020).

Kada se pokuša odgovoriti na pitanje zašto su onlajn časovi prihvatljivi učenicima i studentima, u prvom redu se ističe da onlajn nastava omogućava fleksibilniji raspored vremena. Učenike privlači obrazovanje na mreži zbog krajnje zavodljivog obećanja onih koji organizuju onlajn nastavu da je učenje preko interneta lako i bez stresa (Serdyukov, 2020). Neka istraživanja su pokazala da studenti pohađaju onlajn kurseve ne zato što veruju da će naučiti više, već da neki studenti smatraju da su onlajn kursevi lakši. Na primer, u studiji sprovedenoj na uzorku studenata lokalnih koledža, Džegers (Jaggers, 2014, prema: Elliott, 2020) je otkrio da većina studenata radije sluša samo „lake“ akademske predmete na mreži, dok „teške“ ili „važne“ predmete radije pohađaju licem u lice.

Postoje i drugi razlozi zbog kojih je učenicima i studentima prihvatljiva onlajn nastava, a tiče se osobina učenika i njihovih sklonosti. Naime, neki učenici jednostavno više vole da rade sami i sopstvenim tempom nego da pohađaju klasičan čas licem u lice, dok stidljivi učenici i učenici slabijih verbalnih sposobnosti više vole anonimnost onlajn okruženja. Takođe, nova generacija mladih, koja koristi savremenu tehnologiju i ima iskustva rada na internetu, želi da uključi kompjutersku tehnologiju u svoje učenje. Takođe, onlajn časovi imaju određene prednosti i za nastavnike u pogledu izbora vremena i mesta odražavanja nastave (Lyons, 2009).

Međutim, pomenuta udobnost i fleksibilnost onlajn nastave predstavlja i njen nedostatak jer šalje poruku učenicima da je učenje na mreži lako i bez napora, što pretili

da se u drugi plan stavi ona vrsta borbe i izazova koja karakteriše ne samo učenje, već i život. Pravo učenje podrazumeva radost prevazilaženja teškoća i nije dizajnirano za uživanje u udobnosti. Neki autori (Kerby et al., 2014, prema: Serdyukov, 2020) smatraju da je radost učenja nestala sa onlajn časova i da ono što većina učenika danas želi jesu samo opipljivi rezultati u vidu ocene i diplome i to što je moguće pre i uz najmanje napora.

Promene koje zahteva onlajn nastava nisu mala prilagođavanja, već se po rečima onih koji su pobornici uvođenja novih tehnologija u nastavni proces, radi o složenom procesu transformacije od nastave usmerene na nastavnika ka nastavi u kojoj su suštinski promenjene uloge nastavnika i učenika i promenjeni odnosi moći u učionici, nastavi u kojoj učenici moraju imati veću kontrolu sopstvenog učenja (Cuban, 2001). Pored neophodne promene uloga u onlajn nastavi, nastavnici su se suočili sa jednim velikim ograničenjem koje se odnosi na nedostatak živog kontakta i suženi prostor mogućih interakcija među učesnicima nastavnog procesa.

Na svom početku onlajn učenje je bilo potpuno asinhrono i nakon nekoliko godina shvatilo se da nešto nedostaje. Nedostatak se nije odnosio toliko na kvalitet ishoda učenja, za koje neki istraživači (Ni, 2013, Vrenn, 2016, prema: Serdyukov, 2020) tvrde da su uporedivi ili čak prevazilaze konvencionalno obrazovanje u učionici, već uglavnom na nedostatak žive, ljudske, lične, interakcije licem u lice učenika sa nastavnikom i vršnjacima što je dovelo do izostanka socijalizacije (Serdyukov, 2020). Naročito se učenici za koje je novina učenje na mreži mogu osećati izolovano kada započnu svoj prvi onlajn kurs. Stoga je važno da nastavnik upravlja osećanjem izolacije kako bi se uverio da je transakciona udaljenost minimizirana (Moore, 1991, prema: Stavredes, 2011).

Interakcija licem u lice pruža priliku da nastavnici i učenici posmatraju i tumače gestove lica i govor tela. Korišćenje pokreta lica i govora tela za dobijanje konteksta nije opcija u onlajn asinhronim okruženjima, a prilično je otežano u sinhronom okruženju. Ovaj potencijalni jaz u kanalu komunikacije može dovesti do nesporazuma koje je mnogo lakše izbeći ili rešiti u okruženjima za učenje licem u lice. U klasičnoj nastavi faktori kao što su gestovi lica, govor tela i sposobnost postavljanja brzih pitanja pod niskim pritiskom smanjuju verovatnoću mnogih nesporazuma. Postavljanje pitanja u onlajn okruženju je formalniji proces i ne postoje gestovi lica ili govor tela koji bi olakšavali razumevanje, osim primene strategija koje podrazumevaju upotrebu video komunikacija (Elliott, 2020).

Nedostatak socijalnog kontakta među učesnicima u onlajn nastavi i ograničenja u saradnji među učenicima rezultirao je neuspehom u izgradnji zajednice učenja u odeljenju. Takođe, uočena je formalizacija učenja, depersonalizacija učesnika učenja kao i još uvek neadekvatan kvalitet učenja i njegovih ishoda (Serdyukov, 2020). Uspostavljanje socijalnog aspekta ili „prisustva“ u razredu je važan, a ponekad i zanemaren, deo onlajn nastave (Phirangee & Malec, 2017, prema: Elliott, 2020). Stvaranje snažnog socijalnog prisustva u razredu može pomoći u suzbijanju osećaja izolacije koji se ponekad javlja u okruženjima za učenje na mreži.

Zbog prethodno rečenog, neophodno je graditi kod nastavnika i učenika osećaj prisutnosti u onlajn nastavi, pri čemu je „fokus na stvaranju angažovanja, bogatog okruženja za interakciju i osećaja zajedništva koji zajedno rezultiraju pojačanim socijalnim prisustvom“ (Lehman & Conceição, 2010: 4-5). Koncept *socijalnog prisustva* je u literaturi definisan kao „sposobnost pojedinca da pokaže svoje stanje u virtuelnom okruženju i tako signalizira svoju dostupnost za međuljudske transakcije“ (Kehrwald, 2008, prema: Lehman & Conceição, 2010: 5). Istaknutost socijalnog aspekata onlajn učenja sugerise da je socijalno prisustvo suštinski deo onlajn ponašanja učesnika u nastavnom procesu i povezano je sa kognitivnom apsorpcijom, interesovanjem učenika za sadržaj i ukupnim zadovoljstvom učenika onlajn nastavom. Socijalno prisustvo zahteva uspostavljanje atmosfere poverenja unutar okruženja za učenje tako da učenici učestvujući u komunikaciji osećaju prijatnost, otvorenost i slobodu (Elliott, 2020).

Sa potrebom građenja istraživačke zajednice (zajednica onlajn učenja) povezan je koncept razvijanja *kognitivnog prisustva* u onlajn nastavi. Prema definiciji ono predstavlja meru u kojoj su učesnici u bilo kojoj konfiguraciji istraživačke zajednice u stanju da konstruišu značenje kroz održivu komunikaciju. Kognitivno prisustvo se razvija kada učenici dele svoje višestruke perspektive da bi konstruisali znanje. U sintezi socijalnog i kognitivnog prisustva nastaje zajednica istraživanja. Ona podrazumeva da učenici zajedno rade na izgradnji iskustava i znanja postavljajući probna pitanja, izazovne hipoteze i pri tome koristeći kritičko mišljenje za analizu sadržaja (Garrison et al., 2001).

Učenje unutar zajednice istraživanja dešava se kroz interakciju socijalnog i kognitivnog, ali i nastavnog prisustva. *Nastavno prisustvo* podrazumeva da nastavnik olakšava aktivnosti učenja kako bi s jedne strane, podržao socijalno i kognitivno prisustvo, a s druge strane pomogao učenicima da dostignu planirane ishode nastave (Stavredes, 2011). Nastavno prisustvo se definiše kao dizajn, facilitiranje i usmeravanje kognitivnih i društvenih procesa u cilju realizacije lično važnih i obrazovno vrednih ishoda učenja. Treba naglasiti da nastavno prisustvo počinje pre nego što onlajn nastava krene jer nastavnik planira i ozbiljno se priprema za onlajn časove (Anderson et al., 2001: 5).

Pomenuto je da promene koje zahteva onlajn nastava ne podrazumevaju mala prilagođavanja. Međutim, primetno je da u praksi pojedini nastavnici svoje pristupe iz klasične prenose u onlajn nastavu ili, drugačije rečeno, koriste tehnologiju na način da održe postojeće obrasce nastave (Cuban, 2001), što često može imati loš efekat, jer onlajn učenje u realnom vremenu traži novi oblik ljudske komunikacije i mogućnosti učenja. Zapravo, nastavnici koji su inovativni i cene aktivno učenje u onlajn okruženju retko se oslanjaju na predavanje, već rešenje traže u različitim načinima interakcije sa učenicima. S tim u vezi je još jedna prepreka koju često izdvajaju nastavnici, a to je da je sinhronu interakciju teško naučiti i teško olakšati (Finkelstein, 2006).

Osnovna razlika između učenja u onlajn okruženju i učenja u učionici ogleda se u tome što se interakcija koju nastavnik ima u učionici sa učenicima ostvaruje isključivo povodom sadržaja i uglavnom metodom predavanja, dok u okruženju za učenje na mreži, „isporuka“ sadržaja nastave nije primarna aktivnost nastavnika.

Nastavnik tada umesto uloge „mudraca na sceni“ preuzima ulogu „vodiča sa strane“. Kao vodič, nastavnik će podržavati učenike da primenjuju različite strategije učenja i razmene znanja koje će im pomoći da konstruišu znanja i razviju veštine kritičkog mišljenja (Stavredes, 2011: 112).

Treba pomenuti još jedno ograničenje koje se često ističe kada je reč o učenju na onlajn časovima, a to je da učenici često osećaju nedostatak vremena za razmišljanje i odgovor na nastavničko pitanje. Objektivno gledano, zapažanje je tačno, ali neki autori (Finkelstein, 2006) baš u nedostatku vremena vide poentu onlajn nastave. Argument je da savremeni način života i rada zahteva od pojedinca da brzo komunicira i rešava probleme sa malo instrukcija i bez luksuza da satima donosi odluke. Zapravo, može se reći da onlajn nastava u ovom segmentu na najbolji način razvija važne životne veštine.

Zaključak

Principi koji važe za klasičnu nastavu licem u lice, jednako su vredni i za onlajn nastavu, s tom razlikom što je njihova primena neophodnija a primena složenija. U nekim segmentima pojedini autori (Nilson & Goodson, 2021) principe klasične nastave proširuju i modifikuju pre svega u sferi razumevanja značaja metakognicije, strukturiranja znanja i kvaliteta prethodnih znanja. Međutim, polazeći od teze da je kvalitetna nastava kvalitetna bez obzira na okruženje, većina autora u svojim radovima definišući šta je to kvalitetna onlajn nastava, u osnovi se rukovodi principima dobre prakse koji se odnose na klasičnu nastavu. Najkraće rečeno, za kvalitetnu nastavu važno je dobro poučavanje, a ne tehnologija. Stoga je za kvalitet onlajn nastave u budućnosti od neprocenjivog značaja prevazilaženje njenih specifičnih ograničenja koja se ne tiču tehnologije i njenih resursa, već specifičnih ograničenja koja se odnose na suženu interakciju aktera onlajn nastave i smanjenja osećaja socijalne izolovanosti kao posledice učenja u onlajn okruženju.

Literatura

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17.
- Boettcher, J.V., & Conrad, R.M. (2016). *The online teaching survival guide* (2nd ed.). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: computers in the classroom*. Harvard University Press: Cambridge.
- Elliott, J. (2020). The Importance of Social Presence and Strategies for Incorporating It Into an Online Course. In C. M. Sistik-Chandler (Ed.), *Exploring Online Learning Through Synchronous and Asynchronous Instructional Methods* (pp. 107-122). Hershey: IGI Global.

- Finkelstein, J. (2006). *Learning in Real Time Synchronous Teaching and Learning Online*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Lehman, R. M., & Conceição, S. C. O. (2010). *Creating a sense of presence in online teaching: how to "be there" for distance learners*. San Francisco: Jossey-Bass
- Lyons, J. F. (2009). *Tecahing History Online*. New York: Routledge.
- Mahoney, J., & Hall, C.A. (2020). Exploring Online Learning Through Synchronous and Asynchronous Instructional Methods. In C. M. Sisteck-Chandler (Ed.), *Exploring Online Learning Through Synchronous and Asynchronous Instructional Methods* (pp. 52-76). Hershey: IGI Global.
- Nilson, L. B., & Goodson, L. A. (2021). *Online Teaching at Its Best. Merging Instructional Design with Teaching and Learning Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Serdyukov, P. (2020). Asynchronous/Synchronous Learning Chasm. In C. M. Sisteck-Chandler (Ed.), *Exploring Online Learning Through Synchronous and Asynchronous Instructional Methods* (pp. 1-33). Hershey: IGI Global.
- Stavredes, T. (2011). *Effective online teaching : foundations and strategies for student success*. San Francisco: Jossey-Bass.

MOGUĆNOSTI PODSTICANJA SAMOREGULACIJE U ONLAJN OKRUŽENJU¹

Nataša T. Nikolić²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Veća autonomija i odgovornost učenika uz fizičku odvojenost nastavnika dovela je do potrebe da se samousmerenost u učenju vidi kao jedan od osnovnih prioriteta u onlajn obrazovanju. Samoregulacija u učenju podrazumeva da učenik preuzme odgovornost za svoje učenje tako što će metakognitivno, motivaciono i bihevioralno biti uključen u proces učenja. To omogućava da se u onlajn nastavi učenje transformiše u proaktivan i konstruktivan proces. U ovom radu nastoji se da se ukaže na značaj samoregulacije u onlajn nastavi, kao i da se predstave strategije čijom primenom se samoregulacija može podsticati u onlajn okruženju.

Ključne reči: samoregulacija u učenju, onlajn nastava, strategije podsticanja samoregulacije.

Uvod

Nastava u onlajn okruženju zahteva prilagođavanja u različitim segmentima nastavnog rada. Masovan prelazak na onlajn nastavu u vreme pandemije COVID-19 doveo je do potrebe da se preispita kako novo okruženje deluje na način na koji učenici uče. Više nego ikada ranije do izražaja dolazi potreba da učenik u procesu učenja preuzme odgovornost, ispolji samostalnost i pokaže inicijativnost. Učenje u onlajn okruženju uslovljeno je i merom u kojoj je učenik spreman da postavlja, prati i vrednuje sopstvene ciljeve učenja, kontroliše i upravlja procesom učenja, ali i njegovom motivacijom da aktivno učestvuje u aktivnostima na mreži. S tim u vezi se navodi da samoregulacija u učenju predstavlja jedan od ključnih prediktora uspešnosti onlajn nastave (Delen & Liew, 2016). Tema ovog rada je analiza značaja samoregulacije u učenju i mogućnostima njenog podsticanja u onlajn okruženju.

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize* koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

² natasa.nikolic@f.bg.ac.rs

Samoregulacija u učenju i onlajn nastava

Samoregulacija ili samousmerenost najopštije se može definisati kao spremnost učenika da aktivno učestvuje i doprinosi postizanju ciljeva učenja. Tačnije, samoregulacija predstavlja proces kojim učenici aktiviraju i održavaju kogniciju, ponašanje i afekte, usmerene ka postizanju ciljeva; a motivacija kao proces kojim se te aktivnosti podstiču i održavaju (Mirkov, 2007: 310). Kognitivna i metakognitivna samoregulacija obezbeđuju građu za konstruisanje znanja u procesu učenja, a motivacija obezbeđuje energiju za angažovanje u učenju (Ibid.). Samoregulacija u učenju se sastoji iz četiri komponente: (1) strategija učenja – korišćenje pravilnih strategija učenja koje omogućavaju postizanje cilja; (2) samoeфикаsnosti – uverenje da će zadatak biti uspešno obavljen; (3) ciljne orijentacije – postavljanje ciljeva učenja; i (4) samopoštovanja – dobro mišljenje o vlastitim sposobnostima (Bojović, 2017: 65).

Prema Zimmermanovom modelu, procesi samoregulacije organizovani su u tri faze: (1) *faza promišljanja*; (2) *faza kontrole izvršavanja* i (3) *faza samorefleksije* (Zimmerman, 2000, prema: Panadero, 2017). Prva faza odvija se neposredno pre učenja, u njoj učenici analiziraju zadatak, postavljaju ciljeve i planiraju na koji način da ih ostvare. Navedene aktivnosti prate brojna motivaciona uverenja (samoeфикаsnost, intrinzička vrednost, ciljna orijentacija) koja učenicima daju energiju za učenje i utiču na aktiviranje odgovarajućih strategija učenja. Postavljanje ciljeva smatra se ključnim procesom ove faze. Postavljanje proksimalnih, kratkoročnih i izazovnih ciljeva vodi većem angažovanju učenika u učenju (Kodžopeljić i Pekić, 2017). Da bi postavljeni ciljevi bili i ostvarivi, neophodno je da učenici pristupe procesu planiranja koji se sastoji iz izbora strategija učenja, planiranja vremena i osmišljavanja sredine za učenje (Ibid.). U drugoj fazi učenici izvršavaju zadatak, pri čemu prate kako napreduju u tome. U ovoj fazi ključni su procesi samokontrole i samoopažanja (Lončarić, 2014). Oni se ogledaju u spremnosti učenika da održi fokus, kao i u nastojanju učenika da prati sopstveno učenje, uzima u obzir uslove u kojima se ono odvija i posledice koje nastaju kao rezultat njihovog delovanja. U fazi samorefleksije učenici procenjuju kako su izvršili zadatak. Za ovu fazu karakteristična su dva procesa, proces samoprocene i proces samoreakcije. Odnosno, učenik procenjuje kako je izvršio zadatak i daje atribuciju o svom uspehu ili neuspehu (Panadero, 2017).

Zbog veće fleksibilnosti, fizičke udaljenosti nastavnika i veće odgovornosti i autonomije učenika može se pretpostaviti da je potreba za samoregulacijom u učenju veća u onlajn nastavi u odnosu na neposredno nastavno okruženje. Rezultati empirijskih studija pokazuju da učenici koji imaju sklonost ka samousmerenom učenju u onlajn nastavi postižu bolje rezultate u odnosu na ostale učenike (Barnard et al., 2008). Alhazbi i Hasan navode razlike između učenika koji imaju i nemaju razvijene veštine samoregulacije u onlajn nastavi (Alhazbi & Hasan, 2021). Učenici koji imaju razvijene veštine redovno pristupaju i proučavaju materijale na mreži, blagovremeno izvršavaju i predaju zadatke, samovrednuju rezultate i sopstveno napredovanje i obraćaju se za pomoć nastavniku ukoliko nailaze na teškoće. Za razliku

od njih, učenici koji nemaju sklonost ka samoregulaciji ne uspevaju da procene napor koji je potrebno da ulože kako bi uspešno ovladali aktivnostima na mreži niti da pravilno organizuju vreme za to, što dovodi do akademskog odugovlačenja tj. do odugovlačenja pri izvršavanju obaveza. Koristeći Zimermanov model, u literaturi se navodi opis samoregulacije u učenju u onlajn nastavi (Wong et al., 2019). U prvoj fazi učenici definišu ciljeve učenja, vrše izbor strategija učenja i planiraju raspored aktivnosti a u vezi sa nastavnim sadržajima koji su predstavljeni na mreži. U drugoj fazi učenici realizuju planirane aktivnosti iz prethodne faze uz primenu izabranih strategija učenja. U ovoj fazi učenje im može olakšati pravljenje beležaka i samoobjašnjavanje sadržaja koji su prezentovani na mreži. U trećoj fazi učenici procenjuju uspešnost, tako što proveravaju da li su prezentovane sadržaje razumeli i da li su ispunili postavljene ciljeve. Na osnovu samoevaluacije oni kreiraju nove planove i definišu nove ciljeve.

Strategije podsticanja samoregulacije u onlajn okruženju

Iako se samoregulacija predstavlja kao veština pojedinca da usmerava sopstvene procese učenja, pogrešno bi bilo tvrditi da samo od pojedinca zavisi da li će se ona razviti i aktivno koristiti. Sklonost ka samoregulaciji je uslovljena merom u kojoj okruženje podstiče i pruža mogućnosti da se ispolji. S tim u vezi, u literaturi se navode različite strategije podsticanja samoregulacije u učenju.

Sistematsko podučavanje učenika za korišćenje različitih subprocesa samoregulacije predstavlja jednu od strategija podsticanja samoregulacije (Kodžopeljić i Pekić, 2017). Primena ove strategije podrazumeva da nastavnici modeliraju i objašnjavaju značaj i način primene različitih subprocesa samoregulacije što će usloviti da učenici razviju razumevanje njihovog značaja i da ih ubuduće koriste u učenju. Neke empirijske studije pokazuju da sistematsko podučavanje predstavlja početnu strategiju u procesu razvoja samoregulativnih veština učenja (Zumbrunn et al., 2011). Grupa autora navodi da u onlajn okruženju razlikujemo direktno podučavanje, u vidu uputstava koja se učenicima ispostavljaju putem digitalnih alata, od podučavanja koje je sadržano u aktivnostima i zadacima koje učenici realizuju na mreži a pomoću kojih se promoviše samoregulacija u učenju (Broadbent et al., 2020).

Samostalno vođeno vežbanje je strategija čijom primenom se odgovornost sa nastavnika postepeno pomera na učenika (Zumbrunn et al., 2011). Suština primene ove strategije ogleda se u samostalnoj realizaciji aktivnosti karakterističnih za samoregulaciju. Uloga nastavnika je da prati i podržava učenike u tome. Svrha primene ove strategije je da se kroz vežbanje unapredi i osnaži autonomija učenika.

Podrška koju daje nastavnik ili vršnjaci može biti značajan podsticaj za učenika da u učenju koristi veštine samoregulacije. Nastavnici često u vidu povratnih informacija učenicima pružaju podršku. U tom slučaju povratna informacija treba da

sadrži informacije o tome šta je učenik dobro uradio, šta treba da unapredi u svom radu i koje korake može dalje preduzeti (Ibid.). Upotrebom raznovrsnih digitalnih alata u onlajn nastavi povratne informacije učenicima mogu biti ispostavljene u različitim formama. Oblikovanjem sadržaja, izborom nastavnih metoda i digitalnih alata, osmišljavanjem zadataka moguće je kod učenika podržati samousmerenost u učenju. Takođe, vršnjačka podrška u vidu međuvršnjačkog podučavanja, demonstracije, međusobnih diskusija i interakcija može učenicima pomoći da uvide značaj primene veština samoregulacije i podstaći da ih aktivno koriste.

Zaključak

Masovni prelazak na onlajn nastavu u vreme pandemije COVID-19 doveo je do potrebe da se preispitaju izazovi sa kojima se učenici i nastavnici suočavaju u novom okruženju. Specifičnosti onlajn nastave su uslovile da se priroda učenja transformiše u pravcu sve veće autonomije i samostalnosti učenika. To je aktuelizovalo pitanja kako naši učenici uče i u kojoj meri su spremni da ispolje sklonost ka samoregulaciji u učenju. S tim u vezi u onlajn nastavi od učenika se očekuje da postavlja ciljeve, osmišljava strategije za njihovo postizanje, prati i vrednuje napredovanje i po potrebi redefiniše postavljene ciljeve. Samoregulacija u učenju ne podrazumeva da se učenik ne suočava sa teškoćama i izazovima u procesu učenja, već da strateški pristupa i proces učenja usmerava ka postavljenim ciljevima. Da bi učenici ispoljili sklonost ka samousmerenom učenju neophodno je da se kreira okruženje koje će im u tome pomoći. Svi akteri nastavnog procesa mogu biti podrška razvoju veština samoregulacije. U onlajn nastavi primenom digitalnih alata dodatno se može unaprediti samoregulacija u učenju.

Literatura

- Alhazbi, S., & Hasan, M. A. (2021). The Role of Self-Regulation in Remote Emergency Learning: Comparing Synchronous and Asynchronous Online Learning. *Sustainability*, 13(19), 11070. <https://doi.org/10.3390/su131911070>
- Barnard, L., Paton, V., & Lan, W. (2008). Online self-regulatory learning behaviors as a mediator in the relationship between online course perceptions with achievement. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(2), 1-11.
- Bojović, I. (2017). *Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu* [Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu]. Preuzeto sa <https://nardus.mfn.gov.rs/handle/123456789/8949>
- Broadbent, J., Panadero, E., Lodge, J. M., & de Barba, P. (2020). Technologies to enhance self-regulated learning in online and computer mediated learning environments. In M. J. Bishop, J. Elen, E. Boling, & V. Svihla (Eds.), *Handbook of Research in Educational Communications and Technology* (pp. 37-52). New York, NY: Springer
- Delen, E., & Liew, J. (2016). The use of interactive environments to promote self-regulation in online learning: A literature review. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 24-33.

- Kodžopeljić, J. i Pekić, J. (2017). *Psihologija u nastavi*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju - primena strategija i uloga orijentacija na ciljeve. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 309-328.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8(1), 1-28.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). *Encourage self regulated learning in the classroom*. Richmond: Metropolitan Educational Research Consortium. Preuzeto sa https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=merc_publications
- Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G. J., & Paas, F. (2019). Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: A systematic review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(4-5), 356-373.

IZAZOVI NASTAVNIKA U RADU SA UČENICIMA IZ OSETLJIVIH SOCIJALNIH GRUPA TOKOM PANDEMIJE KORONAVIRUSA

Dobrinka R. Kuzmanović¹
Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Apstrakt

Predmet istraživanja su izazovi nastavnika u radu sa učenicima iz osetljivih socijalnih grupa, tokom nastave u vanrednim okolnostima, uslovljenim pandemijom koronavirusa. U radu su prikazani rezultati kvalitativnog istraživanja, sprovedenog krajem 2021. godine, u okviru projekta Pravo na obrazovanje u periodu krize izazvane pandemijom virusa COVID-19 u Srbiji. U polustrukturisanim individualnim intervjuima učestvovalo je 50 nastavnika osnovnih, srednjih i škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, iz 14 gradova u Srbiji. Tokom obrazovno-vaspitnog procesa sa učenicima iz osetljivih socijalnih grupa, nastavnici su suočeni sa brojnim izazovima: digitalni jaz prvog i drugog nivoa, diskontinuitet u procesu obrazovanja, neodgovarajuća podrška u učenju od strane roditelja, nemotivisanost učenika za učenje, otežana komunikacija, teškoće u praćenju nastave, nemogućnost sprovođenja epidemioloških mera i individualnih tretmana itd. Sudeći na osnovu izazova nastavnika, učenici iz osetljivih grupa više su pogođeni obrazovnom krizom nego njihovi vršnjaci iz privilegovanih grupa. Neophodno je sprovođenje sistemskih mera podrške u cilju obezbeđivanja inkluzivnog pristupa obrazovanju.

Ključne reči: izazovi nastavnika, obrazovanje u vanrednim okolnostima, pandemija koronavirusa, učenici iz osetljivih socijalnih grupa.

Uvod

Globalna pandemija koronavirusa, tokom poslednje dve godine, produbila je postojeće nejednakosti na svim nivoima funkcionisanja društva i prouzrokovala obrazovnu krizu nesagledivih razmera, najveću u istoriji čovečanstva (United Nations, 2020). Aktuelnom obrazovnom krizom pogođeni su, u različitoj meri, svi učesnici obrazovno-vaspitnog procesa – kako oni koji su direktno uključeni u ovaj proces, tako i donosioci odluka i kreatori obrazovne politike na sistemskom nivou. Zatvaranjem škola i „izmeštanjem“ nastave u digitalno okruženje, u cilju sprečavanja širenja pandemije, najviše su pogođeni učenici iz osetljivih socijalnih grupa, njihove porodice

¹ dobrinka.kuzmanovic@fil.bg.ac.rs

i nastavnici koji realizuju obrazovno-vaspitni rad sa ovim učenicima (Masters et al., 2020; Kuzmanović, 2022).

Sintagmom *učenici iz osetljivih socijalnih grupa*, koja je sve prisutnija u domaćoj i stranoj literaturi (u upotrebi su i termini: *učenici iz marginalizovanih grupa*, *učenici u riziku*, *učenici u nepovoljnom položaju*, *učenici sa potrebom za dodatnom obrazovnom podrškom*, *učenici sa posebnim obrazovnim potrebama*), obuhvaćeni su: učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, učenici iz porodica nižeg socio-ekonomskog statusa (SES), učenici koji pripadaju manjinskim nacionalnim i etničkim grupama (npr. Romi, migranti), oni koji žive u udaljenim ili ruralnim mestima, učenici bez roditeljskog staranja itd. Iako je reč o heterogenoj grupi dece, zajedničko za sve njih jeste to što, u većini slučajeva, nemaju jednake obrazovne šanse kao njihovi vršnjaci iz „privilegovanih socijalnih grupa“. Osiguranje pravednosti, inkluzivnog pristupa obrazovanju, odnosno kvalitetnog obrazovanja za sve, koje počiva na pretpostavci da je pravo na obrazovanje jedno od osnovnih prava svakog deteta (Konvencija o pravima deteta, 1989, čl. 28), jedan je od najvećih izazova sa kojim su se suočavali obrazovni sistemi i pre aktuelne obrazovne krize. U novijoj literaturi, sve se češće može pročitati da je obrazovna kriza uslovljena pandemijom koronavirusa rezultirala krizom prava deteta (Vranješević, 2021).

Prema nalazima sve većeg broja istraživanja, tokom realizovanja nastave na daljinu u vanrednim okolnostima (eng. emergency remote teaching) (Hodges et al., 2020), nastavnici, kao ključni nosioci vaspitno-obrazovnog procesa na svim nivoima obrazovanja, suočavaju se sa izazovima različite prirode (Agayon et al., 2022; De Villa & Manalo, 2020; Jovanović i Dimitrijević, 2020). Realizovanje obrazovno-vaspitnog rada sa učenicima iz osetljivih socijalnih grupa, a pogotovu sa decom sa teškoćama, za nastavnike je izazovno, iz više razloga, i onda kada se nastava odvija na tradicionalan način, u učionici. Iznenadan i nepripremljen prelazak na nastavu na daljinu, u specifičnom porodičnom i društvenom kontekstu, suočio je nastavnike koji podučavaju učenike iz osetljivih grupa sa dodatnim izazovima (Nusser, 2021).

Predmet istraživanja

Predmet istraživanja su izazovi nastavnika u vaspitno-obrazovnom radu sa učenicima iz socijalno osetljivih grupa, tokom školske 2020/21. godine, „druge pandemijske školske godine“, u kojoj su, u skladu sa odlukom MPNTR, škole organizovale nastavu prema kombinovanom modelu i onlajn. U tekstu je prikazan deo nalaza dobijenih u okviru šireg istraživanja, sprovedenog krajem 2021. godine, u okviru projekta „Pravo na obrazovanje u periodu krize izazvane pandemijom virusa COVID-19 u Srbiji“, koji je organizovao Užički centar za prava deteta, uz podršku Evropske unije. Opšti cilj istraživanja bio je sticanje dubljeg uvida u obrazovna iskustva učenika, nastavnika i roditelja tokom nastave na daljinu u vanrednim okolnostima i osnaživanje učesnika za aktivno ostvarivanje prava na obrazovanje.

Metodologija istraživanja

Vrsta istraživanja i instrumenti

Realizovano je kvalitativno istraživanje. Za prikupljanje podataka korišćeni su polustrukturisani individualni intervjui koje su realizovali obučeni intervjueri (psiholozi i pedagozi). Tokom intervjua, koji su sprovedeni uživo (uz poštovanje epidemioloških mera) i snimani, korišćeni su unapred pripremljeni, tematski strukturisani vodiči, s tim što su intervjueri postavljali dodatna pitanja u skladu sa odgovorima nastavnika. Od nastavnika je traženo da navedu sve izazove sa kojima su se suočavali u radu sa učenicima iz osetljivih grupa.

Uzorak

Istraživanje je realizovano u 14 gradova u Srbiji: Beograd, Niš, Novi Sad, Kraljevo, Užice, Šabac, Vranje, Čačak, Lazarevac, Vrbas, Knjaževac, Zaječar, Bačka Palanka i Bajina Bašta. U uzorak je uključeno 50 nastavnika iz osnovnih, srednjih i škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Više od dve trećine intervjuisanih nastavnika (68%) ima iskustva u radu sa decom iz osetljivih socijalnih grupa. Većina intervjuisanih (86%) su nastavnice, prosečnog uzrasta 44 godine i prosečnog radnog staža 17 godina.

Obrada podataka

Tokom obrade podataka korišćena je tematska analiza transkripata intervjua. Odgovori su, nakon detaljnog iščitavanja, najpre kodirani, a zatim grupisani prema sličnosti, odnosno konstruisane su teme/vrste izazova nastavnika (Braun & Clarke, 2006).

Etički aspekti istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u skladu sa zahtevima etične istraživačke prakse (Viligi, 2013). Svi ispitanici dali su informisanu saglasnost za učešće u istraživanju i snimanje razgovora. Ispitanicima je predložena mogućnost odustajanja od učešća u istraživanju i garantovana poverljivost dobijenih podataka.

Nalazi istraživanja i diskusija

Na osnovu analize odgovora, identifikovan je veći broj tema/izazova sa kojima su se suočavali nastavnici tokom rada sa učenicima iz osetljivih socijalnih grupa, u vreme kada je nastava organizovana isključivo na daljinu ili prema kombinovanom modelu.

Najvažniji izazovi nastavnika koji se odnose na **sve osetljive grupe učenika:**

Izazov 1: Digitalni jaz prvog nivoa → *Učenici nemaju pristup internetu ili imaju slabu internet vezu i ne poseduju odgovarajuće digitalne uređaje... → Učenica sa kojom sam ja radila, ona nema ni televizor, tako da nije mogla da prati ni TV nastavu. Znači, svelo se na slanje materijala preko razrednog starešine ili stručnih saradnika, a onda se često dešavalo da nije u mogućnosti ni da dođe da uzme zadatke...*

Izazov 2: Digitalni jaz drugog nivoa → *Učenici ne poseduju odgovarajuće veštine za korišćenje digitalnih uređaja, iako ih svakodnevno koriste za zabavu, kao ni njihovi roditelji, članovi porodice.*

Izazov 3: Diskontinuitet u procesu obrazovanja, gubitak u učenju → *Neki učenici su isključeni iz nastavnog procesa, nastavnici nemaju uvid u njihovo napredovanje, pa samim tim, nisu u mogućnosti da ocene obrazovna postignuća tih učenika... → Da nije bilo stručnih saradnika, ne bih mogla da dođem do neke dece...*

Izazov 4: Nemotivisanost učenika za učenje → *Bilo mi je teže da ih motivišem onlajn, nego kada smo u školi, i ako su prisustvovali onlajn časovima, nisu se uključivali, samo kada ih nešto pitam...*

Izazov 5: Odsustvo podrške u učenju od strane porodice ili preuzimanje dečjih obaveza → *Neki roditelji nisu znali kako da pomognu svojoj deci, neki nisu imali vremena, ili im to nije važno, bilo je roditelja koji nisu znali da koriste digitalne uređaje, tada sam im slala video tutorijale ili koristila čas odeljenske zajednice da im objasnim... → Roditelji sve to urade, umesto dece, jer je tako lakše, brže, jednostavnije...*

Izazov 6: Loša saradnja nastavnika sa roditeljima → *Sa roditeljima dece romske populacije nismo uspeli da uspostavimo saradnju, najviše smo komunicirali sa romskim asistentom... → Nisam dobijala povratne informacije od roditelja...*

Izazovi u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju/učenju i invaliditetom:

Izazov 1: Povećan rizik od zaražavanja usled nemogućnosti sprovođenja epidemioloških mera u obrazovnoj ustanovi → *Nama su deca non-stop u krilu, non-stop je neko, ili slinav, ili nešto stavlja u usta, nemoguće je napraviti fizičku distancu...*

Izazov 2: Izostanak individualnih tretmana → *Individualni tretmani su njima jako važni. Imamo te korektivno-preventivne vežbe koje ne možete da radite bez direktnog kontakta sa detetom, što u uslovima nastave na daljinu nije bilo moguće...*

Izazov 3: Teškoće učenika u praćenju onlajn nastave → *Uglavnom je to bilo pojedinačno, imala sam dečaka koji ima i motoričke smetnje i koji je neverbalan potpuno, naša komunikacija je bila uz pomoć nekih prirodnih gestova...*

Izazov 4: Odsustvo komunikacije i kontakata uživo → *Deca sa oštećenjem sluha, njima je to jako nedostajalo, jer su ionako izolovani.*

Digitalni jaz (prvog i drugog nivoa) jedan je od najvažnijih izazova u realizovanju onlajn nastave tokom pandemije, čak i u razvijenim zemljama (Starkey et al., 2021). Gotovo pola milijarde učenika (približno trećina), čije su škole bile zatvorene usled pandemije virusa COVID-19, nisu imali odgovarajući pristup nastavi na daljinu (UNICEF, 2020a). Više od trećine (40%) siromašnijih zemalja, tokom pandemije koronavirusa nisu pružile podršku učenicima iz osetljivih grupa (UNICEF, 2020b). Deca sa teškoćama predstavljaju jednu od najmarginalizovanijih i najisključenijih grupa u društvu, čija se prava generalno krše. Teškoće i nizak SES međusobno se pojačavaju, doprinoseći povećanju ugroženosti i isključenosti (Lansdown et al., 2013). Prema nalazima našeg istraživanja, realizovanog sredinom 2020. godine, osetljivim društvenim grupama pripada 7,8% od ukupnog broja učenika u školama u Srbiji, dok je podršku pedagoškog asistenta tokom pandemije imalo 68% osnovnoškolskih učenika romske populacije koji ovu podršku dobijaju u redovnim okolnostima (UNICEF, 2020c). Saradnja nastavnika sa roditeljima i podrška u učenju imaju ključnu ulogu u procesu inkluzije u digitalno obrazovanje. Nedostatak fizičkog kontakta i interakcije licem-u-lice predstavlja suštinsko ograničenje nastave na daljinu u slučaju dece sa teškoćama (Parmigiani et al., 2021). Za decu koja su već u riziku, gubitak u učenju tokom pandemije može imati nesagledive posledice (Brown et al., 2020).

Zaključak

Tokom obrazovanja na daljinu u vanrednim okolnostima, nastavnici u Srbiji, kao i nastavnici širom sveta koji podučavaju učenike iz osetljivih socijalnih grupa, bili su suočeni sa brojnim izazovima različite prirode. Za prevazilaženje ovih izazova i osiguranje inkluzivnog pristupa digitalnom obrazovanju, neophodna je sistemska podrška svim akterima obrazovnog procesa. Obrazovna kriza doprinela je produbljivanju jaza između učenika iz različitih socijalnih grupa. Uprkos sve većem broju istraživanja, efekti aktuelne krize na obrazovanje i dobrobit dece iz osetljivih socijalnih grupa nisu u dovoljnoj meri istraženi, i ukoliko se ne preduzmu odgovarajuće kompenzatorne mere, negativni efekti biće sve vidljiviji.

Literatura

- Agayon, A. J. D., Agayon, A. K. R., & Pentang, J. T. (2022). Teachers in The New Normal: Challenges and Coping Mechanisms in Secondary Schools. *International Journal of Humanities and Education Development (IJHED)*, 4(1), 67–75. <https://doi.org/10.22161/jhed.4.1.8>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

- Brown, N., Te Riele, K., Shelley, B., & Woodroffe, J. (2020). *Learning at home during COVID-19: Effects on vulnerable young Australians. Independent Rapid Response Report*. Hobart: University of Tasmania, Peter Underwood Centre for Educational Attainment.
- De Villa, J. A., & Manalo, F. K. B. (2020). Secondary teachers' preparation, challenges, and coping mechanism in the pre-implementation of distance learning in the new normal. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, 2(3), 144-154. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4072845>
- Jovanović, M., & Dimitrijević, D. (2021). Barriers to implementation of distance learning during the COVID-19 outbreak: Teacher perspective. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 53(1), 7-66. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2101007J>
- Konvencija o pravima deteta* (1989). Beograd: UNICEF.
- Kuzmanović, D. (2022). *Formalno obrazovanje u Srbiji tokom pandemije koronavirusa: nalazi istraživanja i preporuke*. Užice: Užički centar za prava deteta.
- Lansdown, G., Groce, N., Deluca, M., Cole, E., Berman-Bieler, R., Mitra, G., Farkas, A., Sabbe, L., & Burlyaeva-Norman, A. (2013). *Children and Young People with Disabilities*. New York: UNICEF. Preuzeto sa <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.799.7313&rep=rep1&type=pdf>
- Masters, G. N., Taylor-Guy, P., Fraillon, J., & Chase, A. M. (2020). *Ministerial briefing paper on evidence of the likely impact on educational outcomes of vulnerable children learning at home during COVID-19*. Canberra: Australian Council for Educational Research. Preuzeto sa https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=learning_processes
- Nusser, L. (2021). Learning at home during COVID-19 school closures – How do German students with and without special educational needs manage? *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 51-64. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872845>
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2021). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 111-124. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Starkey, L., Shonfeld, M., Prestridge, S., & Gisbert Cervera, M. (2021). Covid-19 and the role of technology and pedagogy on school education during a pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1866838>
- UNICEF (2020a). *COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries*. New York: United Nations Children's Emergency Fund. Preuzeto sa <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>
- UNICEF (2020b). *Children with Disabilities: Ensuring their inclusion in COVID-19 response strategies and evidence generation*. New York: United Nations Children's Emergency Fund. Preuzeto sa https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2020/12/Children-with-disabilities-COVID19-response-report-English_2020.pdf
- UNICEF (2020c). *Praćenje načina učešća i procesa učenja učenika iz osetljivih grupa tokom ostvarivanja obrazovno-vaspitnog rada učenjem na daljinu*. Beograd: UNICEF.

Preuzeto sa <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/06/4.b-Prvi-izve%C5%A1taj-osealjive-grupe-u%C4%8Denje-na-daljinu.pdf>

United Nations (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. New York: United Nations. Preuzeto sa https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio

Vranješević, J. (2021). *Prava deteta tokom pandemije iz ugla dece i mladih*. Beograd: Centar za prava deteta.

OČEKIVANJA OD ULOGE PEDAGOGA U TOKU PANDEMIJE COVID-19: PERSPEKTIVA UČENIKA, NASTAVNIKA I UPRAVE ŠKOLE

Nina V. Jovanović¹

Doktorand na Pedagoškom fakultetu Karlovog univerziteta, Prag

Tanja D. Topalović²

Gimnazija „Stefan Nemanja“, Beograd

Apstrakt

Pandemija COVID-19 uslovlila je niz promena u okviru vaspitno-obrazovnog sistema, pri čemu se otvara pitanje da li se i na koje načine menja uloga školskog pedagoga. S obzirom na to da profesija pedagoga podrazumeva interakciju sa drugim akterima školskog rada i života, za potpunije razumevanje, preispitivanje i unapređivanje uloge pedagoga u toku pandemije je važno razmotriti perspektivu spomenutih aktera. Stoga, nastojali smo da putem onlajn upitnika ispitamo očekivanja koja učenici, nastavnici i uprava konkretne škole ima od uloge pedagoga u toku pandemije COVID-19. Rezultati istraživanja pokazuju da su očekivanja od uloge pedagoga tokom pandemije fokusirana na pružanje pomoći i podrške prevashodno učenicima, ali i nastavnicima i da su u velikoj meri u skladu sa ulogom koju pedagog tokom pandemije već ostvaruje. Ostaje otvoreno pitanje zašto druge dimenzije uloge pedagoga nisu istaknute u očekivanjima učesnika istraživanja.

Ključne reči: uloga pedagoga, očekivanja od pedagoga, pandemija COVID-19.

Uvod

Efekte koje očekivanja mogu imati na naš život možemo uočiti kada u medicini i psihoterapiji razmotrimo placebo efekat – pozitivno očekivanje može uticati na to da određeni lek ima pozitivan ishod, a da to ne može biti objašnjeno samim lekom (Bingel, 2020). Takođe, očekivanja stvaramo i prema ljudima sa kojima stupamo u interakciju i ona se zasnivaju na pogrešnim ili ispravnim uverenjima. U oba slučaja očekivanja služe kao vodič u našim odnosima sa drugima i načinu na koji se ponašamo prema njima. Kada se razmatraju očekivanja u vaspitanju i obrazovanju, najčešće se govori o očekivanjima koja nastavnici imaju od učenika, a koja mogu imati uticaj na način na koji nastavnici predaju, njihovu interakciju sa učenicima i na akademski uspeh učenika (Rubie-Davies, 2017).

¹ ninajovanovic1995@gmail.com

² tanja95.topalovic@gmail.com

Iako možemo da pretpostavimo da i u odnosu pedagoga i ostalih aktera života i rada u školi očekivanja mogu imati važan uticaj, u literaturi ova tema nije dovoljno istražena. U jednom istraživanju nastavnici su navodili svoja očekivanja od pedagoga uzimajući u obzir ono što nisu do sada primetili u radu pedagoga. Najčešće su isticali rad pedagoga sa učenicima i pomoć nastavnicima oko problema vezanih za učenje i ponašanje učenika. Autori rada ističu da su očekivanja formirana na osnovu već postojećih iskustava nastavničkog razumevanja saradnje sa pedagogom (Radulović i Stančić, 2014). U skladu sa ovim, u našem istraživanju polazimo od toga da su očekivanja od pedagoga u toku pandemije zasnovana na iskustvima koja učesnici istraživanja imaju u odnosu na dosadašnji rad pedagoga, posebno uzimajući u obzir da pandemija traje skoro dve godine, te da su učesnici istraživanja već upoznati sa radom pedagoga tokom pandemije.

U okviru ovog rada pojam uloge posmatramo kao socio-kulturni konstrukt, koji „nosi u sebi modele ponašanja, strukturirani način učestvovanja pojedinca, koji ima određeni položaj u jednoj grupi, u društvenom životu i koji određuje ponašanje i postupke pedagoga koji ih onda usklađuje sa očekivanjima društvene grupe, ali i sa sopstvenim shvatanjem i razumevanjem date uloge“ (Miškeljin, 2014: 76). Pri ovome, položaj i uloga koju pedagozi imaju u konkretnim ustanovama, ali i u širem vaspitno-obrazovnom sistemu oblikuje se u sadejstvu društvenih, sistemskih, institucionalnih i personalnih činioca (Vujović, 2014), gde promene u društvenom i teorijskom kontekstu obrazovanja doprinose i promenama položaja i uloge učesnika vaspitno-obrazovnog procesa (Pavlović Breneselović, 2013). U nastojanju definisanja uloge pedagoga često se koristi sintagma stručni saradnik, kojom se ističe da „sve aktivnosti pedagoga, svojim ciljevima i sadržajem, treba da budu usmerene ka drugim ključnim akterima obrazovnog procesa...“ (Hebib, 2014: 340). Razmatrajući i zakonsku legislativu kojom se uređuje rad stručnih saradnika u vaspitno-obrazovnom sistemu naše zemlje, gde se uloga pedagoga (premda pojednostavljeno) definiše kroz ključne oblasti rada, možemo videti da se akcenat stavlja na rad pedagoga sa različitim učesnicima školskog rada i života (npr. rad sa roditeljima) (Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika, 2012). Možemo zaključiti da je za razumevanje i unapređivanje profesionalnog identiteta i uloge pedagoga nemoguće zanemariti perspektivu drugih (Radulović, 2011, prema: Radulović i Stančić, 2014). Imajući u vidu opisan značaj očekivanja i razmatrajući ulogu pedagoga kao dinamičan konstrukt, zavisian od kontekstualnih faktora, nastojali smo da ispitamo kakva očekivanja od uloge pedagoga, u okolnostima prouzrokovanim virusom COVID-19, imaju pojedinci za koje je vezano svakodnevno delovanje pedagoga.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati očekivanja koja učenici, nastavnici i uprava škole imaju od uloge pedagoga u toku pandemije COVID-19. Za potrebe ovog istraživanja korišćena je deskriptivna metoda istraživanja. Kreiran je onlajn upitnik za učenike, nastavnike i članove uprave škole koji je sadržao pitanja o opštim podacima o učesnicima istraživanja, kao i tri pitanja otvorenog tipa i jedno pitanje u vidu petostepene skale. Istraživanje je sprovedeno u decembru 2021. u gimnaziji „Stefan

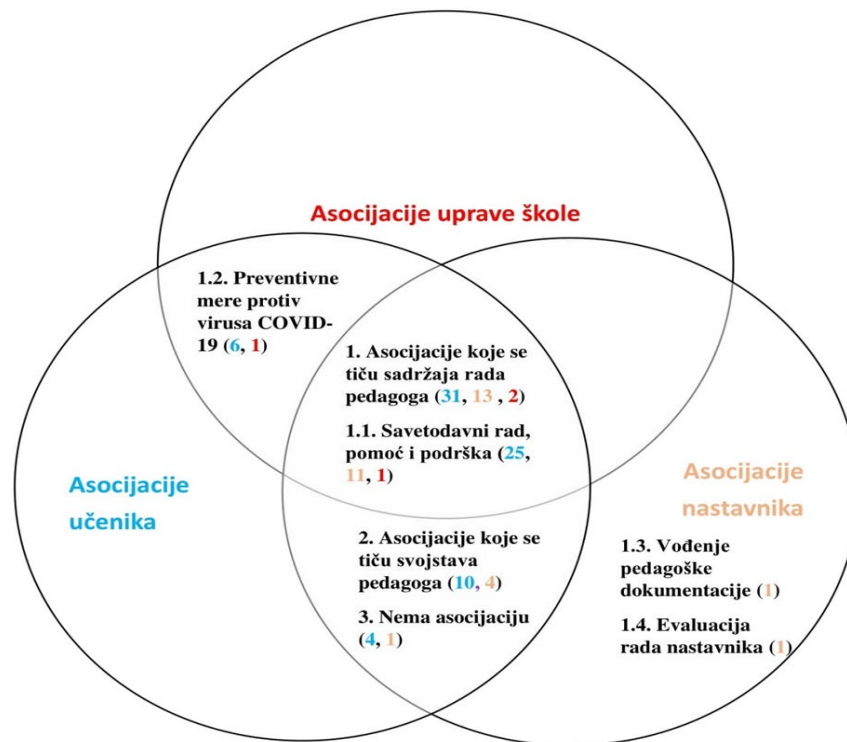
Nemanja“ u Beogradu, pri čemu je jedna od autorki ovog rada zaposlena kao pedagog u ovoj školi, te je ovo istraživanje sprovedeno i sa ciljem preispitivanja i unapređivanja sopstvene prakse. Struktura uzorka je prikazana u tabeli koja sledi (Tabela 1).

Tabela 1: Struktura uzorka prema osnovnim karakteristikama

Učesnici istraživanja	Ukupno	Pol		Razred/godine radnog staža
		Muški	Ženski	
Učenici	45	23	22	I razred – 8 II razred – 19 III razred – 5 IV razred – 13
Nastavnici	18	15	3	Manje od 1 godine – 1 Između 1 i 5 godina – 8 Preko 10 godina – 9
Uprava škole	2	1	1	Između 1 i 5 godina – 1 Između 5 i 10 godina – 1

Prikaz i interpretacija podataka

Prvim pitanjem u upitniku nastojali smo da ispitamo asocijacije koje učesnici istraživanja imaju na ulogu pedagoga u toku pandemije COVID-19. Asocijacije učesnika istraživanja možemo podeliti u tri kategorije. U okviru prve kategorije izdvojene su asocijacije učesnika koje se tiču sadržaja rada pedagoga, te aktivnosti i poslova koje obavlja pedagog tokom pandemije (31 odgovor učenika, 13 odgovora nastavnika i 2 odgovora uprave škole), u okviru druge grupe asocijacije koje se tiču određenih svojstava koje učenici i nastavnici pripisuju pedagogu (10 odgovora učenika i 4 odgovora nastavnika), dok četiri učenika i jedan nastavnik ističu da ne znaju šta bi bila njihova asocijacija na ulogu pedagoga u toku pandemije. U šemi koja sledi su prikazani nazivi kategorija i potkategorija asocijacija, međusobni odnosi asocijacija koje su istakli različiti učesnici istraživanja i učestalost njihovog navođenja (Šema 1).



Šema 1: Asocijacije učesnika istraživanja na ulogu pedagoga tokom pandemije COVID-19 i njihovi međusobni odnosi

Analiza prve kategorije odgovora, koja je podeljena na četiri potkategorije, pokazuje da najveći broj učenika ističe poslove pedagoga iz oblasti rada sa decom i to prevashodno savetodavni rad sa učenicima (*Savetnik; Podrška, saveti, pomoć, razgovori sa nama*). Savetodavni rad možemo definisati kao „proces pružanja stručne pomoći i podrške u prevazilaženju teškoća i rešavanju problema, ali i proces koji, prema krajnjim ishodima, treba da bude usmeren ka stvaranju uslova za maksimalan razvoj svakog pojedinca u školi” (Hebib, 2014: 346). Premda su pojedini učenici ulogu pedagoga vezali prevashodno za pružanje pomoći i podrške, dok su drugi u prvi plan istakli savetodavni rad pedagoga, ovi odgovori su grupisani u jednu kategoriju jer smatramo da su spomenuti termini u neraskidivoj vezi, što se ogleda i u navedenom određenju savetodavnog rada. Nastavnici ulogu pedagoga vezuju za pružanje pomoći i podrške učenicima i/ili nastavnicima, dok četvoro nastavnika i član uprave škole ne specifikuju kome bi pedagog trebalo da pruža pomoć i podršku. Šest odgovora učenika i odgovor jednog od članova školske uprave se odnosi na ulogu pedagoga u preventivnim merama protiv COVID-19 (*Neko ko je zadužen za našu bezbednost oko korone dok smo u školi; Edukativna i preventivna uloga u cilju zaštite od korone*).

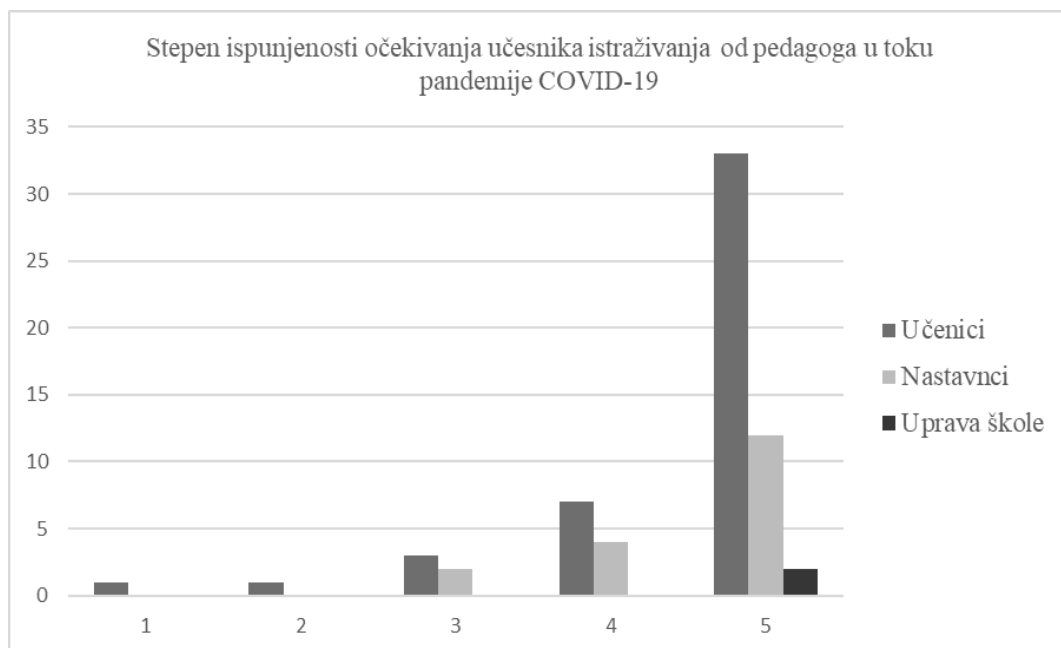
Analizirajući asocijacije koje se tiču svojstava pedagoga (*ona koja je uvek tu; čuva tajne; smirenost*) možemo uočiti da su navedene asocijacije u tesnoj vezi i jedan od važnih preduslova savetodavnog rada u školi. Navedena svojstva pedagoga su i u okviru jednog istraživanja prepoznata kao jedna od značajnih oblasti kompetencija za savetodavni rad iz perspektive školskih pedagoga (Zuković i Slijepčević, 2019).

Drugo pitanje u upitniku je ispitivalo šta učenici, nastavnici i uprava škole očekuju da bi pedagog trebalo da radi u školi u toku pandemije. Iako postoje određene razlike u odgovorima, među sve tri grupe posebno se ističe očekivanje da pedagog u toku pandemije treba da pruža pomoć i podršku. Naime, 17 odgovora nastavnika, 32 odgovora učenika i jedan odgovor člana uprave škole se odnose na podršku pedagoga. Neki odgovori nastavnika odnose se na pružanje podrške usled promena tokom pandemije bez definisanja kome bi pedagog trebalo da pruži podršku (*Da umiruje i savetuje; Da pomaže u prevazilaženju teške situacije*), dok se drugi odgovori nastavnika i učenika tiču pružanja pomoći ili podrške nastavnicima i/ili učenicima bez obrazloženja u kom konkretnom domenu bi pedagog trebalo da pruži podršku (*Da uvek bude na raspolaganju učenicima; Da pomogne deci i nastavnicima*). Među odgovorima nastavnika ima onih u kojima se ističe potreba da im pedagog pomaže u realizaciji nastave u novim okolnostima (*Da pomaže nastavnicima da na što bolji način realizuju nastavne planove; Pomoć u organizovanju časa u vanrednim okolnostima, sa onlajn nastavom, skraćenim časovima*). Dok potrebu za podrškom pedagoga nastavnicima ističu samo nastavnici, sve tri grupe ispitanika ističu savetodavni rad kroz koji pedagog pruža podršku učenicima (*Pedagog treba da razgovara pogotovo sa učenicima koji su uplašeni zbog trenutne situacije i da ih smiri; Pedagog bi trebao da pruža maksimalnu podršku u vidu savetovanja, pomoći učenicima oko učenja i drugog*). Pored navedenog, 6 učenika i član uprave navode da od pedagoga očekuju da učestvuje u sprovođenju mera za zaštitu od širenja virusa (*Da nas podseti da držimo distancu; Da nam priča da trebamo nositi maske*). Tri učenika i jedan nastavnik ne navode svoja očekivanja, već ističu da su ona ista kao i pre pandemije, dok u 4 odgovora učenici navode da ne znaju koja su njihova očekivanja. Većina ispitanika svoja očekivanja vezuje za jedan aspekt rada pedagoga (npr. savetodavni rad sa učenicima), dok samo dva nastavnika navode više od jednog aspekta rada (*Pomaže u realizaciji onlajn nastave, pomoć učenicima koji imaju problem u snalaženju tokom onlajn nastave, naročito onima koji su bili neaktivni; Pruža pomoć nastavnicima u sprovođenju anti-kovid mera u školi, kao i redovna pomoć učenicima koji imaju neki problem*).

Treće pitanje je od učesnika istraživanja zahtevalo da kažu da li su se njihova očekivanja od uloge pedagoga promenila tokom pandemije u odnosu na period pre nje, kao i da ukoliko je odgovor potvrđan objasne na koji način su se promenila i navedu aspekt uloge pedagoga koji je dobio poseban značaj u toku pandemije. Na ovo pitanje je 4 učenika dalo odgovor „Ne znam”. U 15 odgovora učenici i u 6 odgovora nastavnici navode da se njihova očekivanja nisu promenila i da nijedan aspekt rada pedagoga nije postao značajniji tokom pandemije. Pored toga, oba člana uprave škole kao i 12 nastavnika i 26 učenika navode da se očekivanja nisu promenila, ali ipak ističu da imaju veća očekivanja od uloge pedagoga ili da je određeni aspekt ove uloge postao značajniji. Kao aspekte rada koji su postali značajniji navedeni su savetodavni rad sa učenicima u domenu socijalizacije i mentalnog zdravlja (6 nastavnika i 19 učenika, od kojih su neki: *Potrebna je dodatna nega mentalnog zdravlja učenika, a pedagog tu može da igra bitnu ulogu i pomogne učeniku na pravi način; Ako neko nema prijatelje nek priča sa pedagogom o problemima, pošto je socijalizacije sada još manje nego pre*); pomoć u učenju (2 nastavnika i 7 učenika, od kojih su neki: *Đaci*

ipak ne umeju da izdvoje bitno od nebitnog, tokom pandemije je ta uloga pedagoga došla u prvi plan; Sada je posebno potrebno da nam objasni metode za učenje); pružanje podrške nastavnicima u sprovođenju nastave u novim uslovima (4 nastavnika, od kojih su neki: *Pedagog pored svog redovnog posla u toku pandemije pruža podršku u sprovođenju onlajn nastave i anti kovid mera u školi; Veći oslonac zbog novog načina predavanja*). U jednom istraživanju učenici navode nedostatak socijalnog kontakta, nerazumevanje nastavnog gradiva i stres kao deo svog iskustva sa nastavom na daljinu (Živković i Kljajić, 2021), što je u skladu sa rezultatima ovog istraživanja budući da su to problemi oko kojih učenici očekuju podršku pedagoga tokom pandemije.

Poslednje pitanje u upitniku bilo je u obliku petostepene skale i ispitivalo je u kom stepenu pedagog ispunjava očekivanja učesnika istraživanja tokom pandemije, pri čemu je odgovor 1 na skali označavao da pedagog uopšte ne radi ono što učesnici istraživanja očekuju da bi trebalo da radi i 5 da pedagog u potpunosti ispunjava njihova očekivanja. Ukupno 72,31% učesnika istraživanja, označilo je da pedagog u potpunosti ispunjava njihova očekivanja (Grafikon 1), što je u skladu sa odgovorima na prethodna pitanja. Naime, imajući u vidu da se najveći broj asocijacija na ulogu pedagoga u toku pandemije odnosi na savetodavni rad, pomoć i podršku pedagoga, što se istovremeno izdvojilo i kao najčešće očekivanje od uloge pedagoga, možemo da zaključimo da se očekivanja učesnika istraživanja u praksi velikim delom ispunjavaju.



Grafikon 1: Stepen ispunjenosti očekivanja učesnika istraživanja od pedagoga u toku pandemije COVID-19

Zaključak

Neosporno je da pandemija COVID-19 doprinosi promenama u uobičajenom načinu života i rada u školi. Ipak, rezultati ovog istraživanja su pokazali da većina učesnika istraživanja smatra da se njihova očekivanja od uloge pedagoga nisu promenila tokom pandemije. U literaturi možemo sresti tri dimenzije profesionalnog delovanja pedagoga: saradnički, istraživački i savetodavni rad (Hebib, 2014). Smatramo pozitivnim to što su očekivanja od uloge pedagoga prevashodno vezana za pomoć i podršku učenicima i nastavnicima, a ne za izvršavanje nametnutih poslova, najčešće administrativne prirode, kao i to što prema nalazima istraživanja konkretan pedagog uspeva uspešno da odgovori na očekivanja učesnika istraživanja. Međutim, izostaju odgovori koji ističu npr. istraživački aspekt delovanja pedagoga, te odgovori koji naglašavaju celokupnu delatnost pedagoga i kompleksnost i višedimenzionalnost ove uloge. Ovakvi odgovori nisu dobijeni ni od uprave škole, te bi bilo značajno ispitati na koji način očekivanja uprave škole utiču na delatnost pedagoga, odnosno da li je na određeni način ograničavaju s obzirom na to da ne obuhvataju sve aspekte profesionalnog delovanja pedagoga. Ostaje otvoreno pitanje da li su pojedini aspekti uloge pedagoga u očekivanjima marginalizovani usled delovanja pandemije COVID-19, koja je u prvi plan stavila određene poslove pedagoga (npr. savetodavni rad sa učenicima), ili su očekivanja učesnika istraživanja isključivala ostale aspekte uloge pedagoga i u periodu pre pandemije?

Sprovedeno istraživanje možemo posmatrati kao vid istraživanja praktičara koje može doprineti transformaciji uloge konkretnog pedagoga, sprečavanju „profesionalne samoizolacije pedagoga” (Krnjaja, 2014: 12), razvijanju refleksivne prakse, ali i „učešću praktičara u kreiranju obrazovne politike“ (Munn, 2008, prema: Krnjaja, 2014: 11). Nalazi ovog istraživanja mogu poslužiti kao podsticaj za dalja i obimnija istraživanja, kojima bi se dodatno ispitalo da li su pojedine dimenzije uloge pedagoga vidljive u očekivanjima brojnih i raznovrsnih aktera vaspitno-obrazovnog sistema naše zemlje, kao i u celokupnoj obrazovnoj politici. Takođe, na osnovu rezultata istraživanja možemo se zapitati sledeće: ako je pandemija u prvi plan istakla ulogu pedagoga da pruži pomoć, podršku i savete učenicima i nastavnicima, da li je i samim pedagogima potrebna dodatna podrška u toku pandemije?

Literatura

- Bingel, U. (2020). Placebo 2.0: the impact of expectations on analgesic treatment outcome. *Pain*, 161(1), 48-56.
- Hebib, E. (2014). Dimenzije uloge školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 337-350.
- Krnjaja, Ž. (2014). Pedagog kao istraživač. U N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ur.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 8-15). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

- Miškeljin, L. (2014). Uloga pedagoga u građenju značenja i razvijanju prakse dečijeg vrtića. U N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ur.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 76-80). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Pavlović Breneselović, D. (2013). Čemu služi pedagog: Priča u tri slike. U Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Pedagog između teorije i prakse* (str. 18-26). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012). *Službeni glasnik Republike Srbije - Prosvetni glasnik*, br. 5, 2012.
- Radulović, L. i Stančić, M. (2014). Kako nastavnici vide saradnju sa pedagogom. U N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ur.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 117-122). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Rubies-Davies, C. M. (2017). *Teacher Expectations in Education*. London: Routledge.
- Vujović, S. (2014). Profesionalno delovanje pedagoga: viđenje vaspitača i pedagoga. U N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ur.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 87-92). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Zuković, S. i Slijepčević, S. (2019). Kompetencije za savetodavni rad iz perspektive školskih pedagoga. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 51(1) 198–237.
- Živković, M. i Kljajić, A. (2021). Učenička iskustva tokom nastave na daljinu - prilika za preispitivanje aktuelne prakse. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju* (str. 133-137). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

ZNAČAJ I ULOGA STRUČNIH SARADNIKA U REALIZACIJI NASTAVE NA DALJINU I NASTAVE PO KOMBINOVANOM MODELU

Lea D. Gornjak¹
Prva gimnazija, Celje

Biljana R. Drobniak²
Šabačka gimnazija, Šabac

Danijela M. Živanović³
Tehnička škola Šabac, Šabac

Apstrakt

Pandemija korona virusa uzročnik je brojnih promena u realizaciji vaspitno obrazovnog procesa. Stručni saradnici su bili pred velikim izazovima kako da odgovore na postavljene zahteve da bi ostvarili ishode predviđene planom i programom. U uvodnom delu ovog rada izložena su saznanja o nastavi na daljinu i nastavi po kombinovanom modelu, a cilj istraživanja je ispitati mišljenje i iskustvo stručnih saradnika o obavezama tokom izmenjenog načina realizacije nastave, prednostima i nedostacima nastave na daljinu, ali i komunikaciji sa drugim učesnicima u procesu ostvarivanja obrazovanja i vaspitanja u školama. Metoda koja je korišćena je deskriptivna, tehnika anketiranja, a instrument je Gugl upitnik. Uzorak istraživanja čine 132 stručna saradnika iz Republike Srbije i Republike Slovenije. U završnom delu rada, na osnovu podataka dobijenih od stručnih saradnika u ovom istraživanju, pokušaćemo da izvedemo pedagoške implikacije o tome kakvim se praktičnim merama može uticati na kvalitet uloge, a onda i na značaj stručnih saradnika u školama.

Ključne reči: stručni saradnici, nastava na daljinu, nastava po kombinovanom modelu.

Područja rada stručnih saradnika i saradnja sa drugim učesnicima u realizaciji obrazovno-vaspitnog procesa u školama tokom nastave na daljinu i nastave po kombinovanom modelu

U ovom radu definisanje uloge i značaja tj. angažovanja stručnih saradnika tokom realizacije nastave na daljinu i po kombinovanom modelu, posmatrano i analizirano je u vremenskom intervalu od trenutka proglašenja vanrednog stanja usled

¹ leagornjak@protonmail.com

² bilja80@gmail.com

³ danijelaperisic87@gmail.com

pandemije virusom COVID-19 (mart 2020. godine), odnosno realizovanja obrazovno-vaspitnog procesa po *Drugom kombinovanom modelu nastave* ili *Trećem tzv. onlajn nastava* nazvana još i *nastavom na daljinu*. Pod terminom stručni saradnici podrazumevamo pedagoge i psihologe koji rade u osnovnim i srednjim školama i na njima će se odnositi i dalje objašnjenje pojmova potrebnih za razumevanje samog predmeta istraživanja.

Stručni saradnici učestvuju u poslovima planiranja i programiranja obrazovno-vaspitnog rada, praćenja i vrednovanja rada, radu sa nastavnicima, učenicima, roditeljima odnosno starateljima, sa direktorom, pedagoškim asistentima ili pratiocima učenika, rade u stručnim organima i timovima i saraduju sa nadležnim ustanovama, organizacijama, udruženjima, jedinicom lokalne samouprave, vode dokumentaciju, pripreme za rad i stručno usavršavanje. Timski rad sa ostalim učesnicima u radu škole je veoma važan za uspešan rad stručnih saradnika. Posebno je važna saradnja sa direktorom ustanove, kolegama i drugim saradnicima u okviru određenih oblasti rada ili poslova koje treba obaviti, a fleksibilno prilagođavanje svojih planova rada u skladu sa aktuelnim događajima ulogu stručnih saradnika dodatno može promovisati kao neophodnu i veoma značajnu u školskim sredinama (Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika, 2012).

U našim školama *Model dva – kombinovana nastava* realizovala se deljenjem odeljenja, najčešće na dve grupe učenika, od kojih je u neposrednom okruženju uživo u školama na časovima redovne nastave i drugim aktivnostima angažovana jedna grupa, dok je druga grupa učenika tog istog dana nastavu pratila samo onlajn. Grupe učenika su po određenoj dinamici za srednje i osnovne škole imale raspored pohađanja nastave uživo odnosno u onlajn okruženju na odgovarajućim platformama za ovakvu vrstu učenja i u Republici Srbiji i u Republici Sloveniji. *Treći model nastave tzv. onlajn ili nastava na daljinu* realizovana je uz upotrebu odgovarajućih savremenih sredstava bez neposrednog rada sa učenicima u školi (Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju nastave u osnovnim i srednjim školama, 2021).

Tokom promene načina rada u školama od proglašenja pandemije neminovno je došlo i do promene načina rada stručnih saradnika. Dotadašnju najveću zastupljenost neposrednog rada sa učenicima kroz grupni ili individualni rad zamenilo je područje rada sa nastavnicima i rukovodstvom škole. Akcenat je stavljen na pružanje pomoći nastavnicima u ostvarivanju komunikacije sa učenicima, načinu prenošenja znanja učenicima koji nisu neposredno prisutni u školi, realizovanju procesa ocenjivanja, podizanju znanja o formativnom ocenjivanju, njegovoj realizaciji. Saradnja sa rukovodstvom škole se odnosila na samu organizaciju rada škole (ne samo nastavnog procesa), praćenje i usvajanje uputstava dobijenih od strane nadležnog ministarstva. Bilo je neophodno pronaći način za komunikaciju sa učenicima koji nemaju mogućnost upotrebe savremenih tehničkih sredstava, kao i pružiti pomoć kolegama koji nisu u dovoljnoj meri osposobljeni da koriste digitalna sredstva u realizaciji nastave.

Sve napred navedeno nas je podstaklo da realizujemo istraživanje koje je namenjeno stručnim saradnicima kako bismo u potpunosti stekli uvid u njihov rad i izazove tokom rada za vreme trajanja pandemije.

Metodologija istraživanja

Početak ostvarivanja kombinovane i nastave na daljinu uslovio je da učenici, nastavnici i stručni saradnici svoj rad kombinuju kroz neposredan rad u školi i rad putem različitih platformi za *učenje na daljinu*, stoga je istraživanje mišljenja i iskustva stručnih saradnika o načinu realizacije svojih zadataka u okviru različitih područja rada, teškoćama i izazovima na koje su nailazili u vreme krize, razlikama u odnosu na realizaciju obrazovno-vaspitnog procesa samo u neposrednom okruženju tj. u ustanovi, kao i predlozima za poboljšanje pedagoške prakse sasvim opravdano.

Predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja je mišljenje stručnih saradnika o ulozi i značaju njihovog rada tokom realizacije nastave po kombinovanom modelu i nastave na daljinu tj. u vreme krize. Pod ulogom stručnih saradnika u vreme krize podrazumevaćemo aktivnosti koje su stručni saradnici preduzimali u cilju pružanja pomoći nastavnicima i učenicima kako bi redovna nastava i druge vannastavne aktivnosti bile što uspešnije, a rukovodstvu škole u izradi dokumentacije i organizovanju obrazovno-vaspitnog procesa po Drugom ili Trećem modelu u zavisnosti od epidemiološke situacije.

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati mišljenje stručnih saradnika o njihovoj ulozi i značaju njihovog rada u realizaciji nastave na daljinu i nastave po kombinovanom modelu, koji je operacionalizovan kroz sledeće zadatke:

1. Ispitati iskustvo stručnih saradnika u realizaciji aktivnosti predviđenih tokom kombinovane nastave ili nastave na daljinu tj. u vreme krize
2. Ispitati mišljenje stručnih saradnika o uspešnosti ostvarivanja aktivnosti predviđenih planom i programom tokom nastave na daljinu i nastave po kombinovanom modelu
3. Ispitati mišljenje stručnih saradnika o pedagoškim merama kojima bi se unapređivala uloga i značaj stručnih saradnika u vreme krize

Metode, tehnike i instrumenti

Metoda koju smo koristili u ovom radu je deskriptivna i ona je odabrana u skladu sa postavljenim ciljem i zadacima istraživanja. Za potrebe ovog istraživanja

tehnika koju smo koristili je anketiranje, a instrument koji je korišćen je Gugl upitnik namenjen stručnim saradnicima i izrađen u svrhu realizacije zadataka ovog istraživanja.

Uzorak istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja uzorak su činili stručni saradnici zaposleni u osnovnim i srednjim školama u Republici Srbiji i u Republici Sloveniji (ukupno 132 stručna saradnika).

Prikaz, analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Dobijeni podaci u ovom istraživanju ukazuju na to da su stručni saradnici informacije o realizaciji rada u vreme krize u najvećoj meri dobijali od direktora, zatim informisanjem na sajtu Ministarstva prosvete i ZUOV-a.

Stručni saradnici su istakli da su imali teškoće da realizuju sve aktivnosti predviđene planom rada, a kao razloge za to su naveli: vremensku organizaciju i dinamiku rada, trajanje časova, smenjivanje grupa, nemotivisanost učenika i nastavnika da učestvuju u aktivnostima van nastave, kao i nezainteresovanost i neobučenost nastavnika i učenika za korišćenje onlajn alata. Teškoću u radu predstavljao je i nedostatak saradnje od strane pojedinih nastavnika, kako se izjasnilo 50% ispitanika.

U realizaciji aktivnosti stručnih saradnika najzastupljenija područja rada bila su rad sa nastavnicima i direktorima, praćenje i vrednovanje obrazovno-vaspitnog rada i saradnja sa učenicima, a najmanje su saradivali sa nadležnim ustanovama i roditeljima odnosno starateljima učenika.

Mišljenje većeg broja ispitanika je da ima promena u zastupljenosti područja rada u odnosu na prethodne školske godine, a razloge tome videli su u:

- saradnji sa direktorom koji je bio intenziviran – dodate brojne nove obaveze;
- daleko manje uglednih časova koji donose i kolegijalnu razmenu i pedagoško-instruktivni rad;
- smanjene mogućnosti za ostvarivanje propisanog usavršavanja i u ustanovi i van ustanove;
- stalnim promenama rada, u menjanju pravilnika o ocenjivanju i kalendara.

Najveći broj stručnih saradnika je realizovao istraživanje koje se odnosilo na nastavu na daljinu i po kombinovanom modelu (78% ispitanika), što govori o potrebi dobijanja povratnih informacija o nastavnom procesu u izmenjenim okolnostima i spremnosti da se preduzimaju mere i aktivnosti za unapređivanje.

U kojoj meri stručni saradnici smatraju da su učenici zainteresovani da učestvuju u radu tokom nastave na daljinu odgovori su: da su zainteresovani (60%),

zainteresovani su u maloj meri (30%), zainteresovani su u velikoj meri (7%) i nisu zainteresovani uopšte (3%).

Najveći broj stručnih saradnika je mišljenja da su učenici imali teškoće u razumevanju gradiva tokom nastave na daljinu i da je teško u radu na daljinu koristiti različite metode i oblike rada tokom realizacije časa, što je bila osnova za pedagoško-instruktivni rad sa nastavnicima.

U nastavnom procesu u vreme krize akcenat je stavljen na formativno ocenjivanje učenika, pa su u skladu sa tim stručni saradnici realizovali individualni pedagoško-instruktivni rad sa nastavnicima, ali i rad kroz radionice i izlaganja u stručnim telima i organima.

Polovina ispitanika je mišljenja da su ponekad teškoće u radu predstavljali veliki broj zahteva od strane prosvetnih vlasti, kao i čestih promena zahteva ili nedostatak blagovremenosti u zahtevima i planiranju i izveštavanje na nedeljnom nivou.

Uloga stručnih saradnika tokom nastave na daljinu i po kombinovanom modelu ogledala se i u tome da svakodnevno ili veoma često pružaju podršku u komunikaciji između učenika i nastavnika. U nastavnom procesu je akcenat stavljen na formativno ocenjivanje učenika, pa su u skladu sa tim stručni saradnici realizovali individualni pedagoško-instruktivni rad sa nastavnicima, ali i rad kroz radionice i izlaganja u stručnim telima i organima.

Stručni saradnici su uočili da su nastavnici tokom nastave na daljinu imali problem u primeni različitih metoda i oblika rada, što smatramo da je uticalo i na zainteresovanost učenika, odnosno – nastavnici nisu mogli u dovoljnoj meri da koriste postupke kojima bi motivisali učenike da aktivno učestvuju u radu. Taj podatak nam je značajan iz razloga što ukazuje na to da stručni saradnici u narednom periodu mogu i treba da kroz individualni ili grupni pedagoško-instruktivni rad pruže pomoć nastavnicima u primeni različitih metoda i oblika rada tokom realizacije nastave i na taj način doprinesu kvalitetnijem ostvarivanju vaspitno-obrazovnog procesa.

Stručni saradnici su mišljenja da su u velikoj meri pružili pomoć nastavnicima i učenicima tokom nastave na daljinu i po kombinovanom modelu, kao i da su doprineli dobroj organizaciji samog nastavnog procesa.

Literatura

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012). Službeni glasnik Republike Srbije - Prosvetni glasnik, br. 5, 2012.

Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju nastave u osnovnim i srednjim školama (2021). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

DIDAKTIČKA PREISPITIVANJA IZ UGLA PEDAGOGA U VREME KRIZE

Jela S. Stanojević¹
Tehnička škola GSP, Beograd

Apstrakt

Emitovani obrazovni sadržaji na nacionalnim frekvencijama na početku pandemije virusa korona su praktičarima i istraživačima otvorili prozor promišljanja i kreiranja novih oblika i metoda rada, kako u neposrednoj, tako i u onlajn nastavi. U onlajn okruženju pred nastavnike su postavljeni novi zadaci i izazovi, osmišljava se nastavni rad koji će učenicima omogućiti efektivno učenje uz posedovanje digitalnih kompetencija, ali i dostupnosti digitalnih nastavnih materijala i programa. Uloga nastavnika u onlajn okruženju postaje zahtevnija, pored primarne uloge koju ima u učionici, nastavnik postaje medijator i saradnik u obrazovno-vaspitnom procesu. U radu iz ugla pedagoga, bavimo se didaktičkim preispitivanjem, promenama i načinima realizacije nastave, osmišljavanjem načina vrednovanja, izmenjenih uslova rada nastavnika, upotrebe informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) i alata, kao i praćenja napretka i ocenjivanja rezultata rada učenika u vreme krize.

Ključne reči: nastavnik, informaciono-komunikaciona tehnologija (IKT), povratna informacija, ocenjivanje.

Uvod

Emitovanje obrazovnih sadržaja na nacionalnim frekvencijama na početku pandemije virusa korona bio je jedan od primera za promišljanje u prevazilaženju nedostatka postojeće prakse. Emitovani obrazovni sadržaji su bili pristupačni svakom učeniku, ali su isti otvorili prozor promišljanja i kreiranja novih oblika i metoda rada, kako u neposrednoj, tako i u onlajn nastavi. Uloga nastavnika u onlajn okruženju postaje zahtevnija, pored primarne uloge koju ima u učionici nastavnik postaje medijator i saradnik u obrazovno-vaspitnom procesu (Lalić-Vučetić, 2008). Promena uloge nastavnika i učenika u onlajn nastavnom procesu ogleda se u osmišljavanju nastavnog rada koji će učenicima omogućiti efikasno učenje, kao i posedovanje veština digitalnih kompetencija, dostupnost opreme, programa i digitalnih nastavnih materijala (Ristić i Mandić, 2017). Nastavnik predstavlja veoma značajan uslovni faktor za interakciju nastavnik–učenik u procesu nastave, pa je istovremeno značajna determinanta za život same škole (Lalić-Vučetić, 2008).

Promišljanja pedagoga u daljem tekstu rada odnose se na kreiranje nastave u kojoj će nastavnik koristiti IKT, koji se neće odnositi na obraćanje prosečnom učeniku

¹jela.stanojevic@yahoo.com

i izostanku interakcije i povratne informacije, već u kreiranju takve nastave u kojoj će nastavnik uvideti u toku predavanja da li je učenik razumeo nastavni sadržaj (Stepanović, 2018).

Koliko je značajno preispitivanje didaktičkih elemenata nastave, u svom radu pod naslovom *Najčešće zablude o informaciono-komunikacionim tehnologijama* autorka rada Pešikan, ukazuje da često i bez mnogo preispitivanja, dolazi do pogrešnog razumevanja i ograničenih mogućnosti da se iskoriste svi raspoloživi potencijali IKT-a u obrazovanju (Pešikan, 2016). Autorka smatra da tokom primene IKT-a u obrazovanju treba postavljati pitanje kada, zašto i kako ih koristiti. Promišljenim i planskim korišćenjem IKT određuje se dinamika rada, kako nastavnika, tako i učenika. Nastavnici mogu upoznati učenike sa nastavnom jedinicom na verbalan način, a nakon toga prepustiti da oni uz pomoć IKT-a rade na sebi i pronalaze rešenja za određeni problem (Stanković i Stanojević, 2019). Samo promišljenim i planskim korišćenjem IKT učenici mogu aktivirati sva čula razvijajući kritičko, konvergentno i divergentno mišljenje, čime bi nastavni proces postao dinamičniji i interaktivniji, učenici samostalniji i odgovorniji, a ova vrsta učenja bi pozitivno uticala na njihovo samopouzdanje (Ibid.).

Učenje je aktivnost posredovana socijalnim interakcijama, a sa IKT menja se priroda interakcija u procesu učenja/nastave, menja se kontekst, situacija za učenje, odnosno menja se ceo proces učenja. Informaciono-komunikaciona tehnologija (IKT) kao nova alatka u obrazovanju može umnožiti mogućnosti socijalnih interakcija i intenzivirati ih, a sa promenom interakcija menja se ceo sistem (Pešikan, 2016). Učenje u onlajn okruženju nije potrebno da posmatramo kao još jednu novu tehnologiju koja će se integrisati u nastavni proces, već kao različitu vrstu i nov način komunikacije. Moderna obrazovna tehnologija pomaže osavremenjivanju nastave u celini, a „posebno individualizovane nastave“ (Mandić i Mandić, 1997), čija je suština u tome da se za svakog učenika bira zadatak koji mu najviše odgovara, uvažavajući razlike u predznanjima, sposobnostima, načinu i ritmu rada, kao i ostalim ličnim faktorima koji utiču na uspeh učenja. Savremeni udžbenik postaje neposredan saradnik u metodskom oblikovanju nastavnog procesa (Bogičević, 1974), odnosno postaje praktičan vodič kroz realizaciju programskih sadržaja, ciljeva i zadataka.

Neke od osnovnih karakteristika digitalnih tehnologija kao što su brzina, interaktivnost, dostupnost velikog broja informacija, mnoštvo različitih formata u kojima se informacije prezentuju učenicima, mogu se posmatrati i kao faktori značajnog unapređenja nastavnog procesa (Kuleto i Dedić, 2014). Uprkos bogatstvu informacija o nastavnikovim uverenjima i ponašanju, ističe se neophodnost dodatnih istraživanja socijalnog konteksta učenja, kao što je uticaj učenikovih uverenja i ponašanja na učenje i motivaciju. Suština istraživanja socijalnog konteksta obrazovanja i odnosa učenik-nastavnik je u prepoznavanju značajne uloge socijalne interakcije u detetovom socijalnom i kognitivnom razvoju (Lalić, 2005).

Kada preispitujemo kontekst elektronskog učenja, uočavamo da se ne menja samo uloga, već i funkcija nastavnika, jer se težište rada nastavnika usmerava na pripremu, realizaciju nastave i kontrolu učenja (Vilotijević i Vilotijević, 2016).

Elektronsko učenje podrazumeva mnogo veći angažman i posvećenost nastavnika u pripremi nastavnog časa kao što su procesi prikupljanja i analize informacija, strukturiranja znanja u sistematičnu celinu, razvoja misaonih operacija, ostvarivanja interakcije, postavljanja pitanja i davanja odgovora učesnicima nastavnog procesa (Bogdanović, 2012). Učenje u onlajn okruženju može biti podjednako uspešno, ukoliko postoji interakcija između učenika i ukoliko učenici od nastavnika blagovremeno dobijaju odgovore na pitanja i nedoumice u vezi s gradivom (Ristić i Mandić, 2017). Iz tog razloga, od velike važnosti su promišljanja i preispitivanja o značaju povratne informacije od nastavnika ka učenicima.

Obezbeđivanja kvalitetne povratne informacije predstavlja značajan oslonac nastavniku u planiranju budućih situacija učenja i nastavnog rada (Mitrović i Aleksandrić, 2013). Da bi povratna informacija bila podsticajna i korisna, potrebno je da se odnosi na proces praćenja napretka i ocenjivanja rezultata rada učenika, na konkretan problem sa kojim se učenik suočava tokom učenja. Kvalitetna povratna informacija, omogućava nastavniku da ima uvid u polje rada i napretka svakog učenika, da pruža učeniku adekvatnu podršku u individualnom razvoju (Kuleto i Dedić, 2014). Način uspostavljanja interakcije sa učenicima podrazumeva dve vrste uticaja. Jedna vrsta uticaja odnosi se na uticaj stila ponašanja nastavnika na kvalitet komunikacije u odeljenju, dok drugu vrstu uticaja predstavljaju osobine ličnosti učenika, koje su usko povezane sa stepenom učestalosti mera podsticanja. U identifikovanju stilova ponašanja nastavnika uočeno je da se nastavnici razlikuju u pogledu onih oblika komunikacije koji se odnose na motivaciju i kontrolu ponašanja učenika (Lalić, 2005). Nastavnik koristeći IKT može da komunicira sa učenicima i daje povratne informacije putem mejla, Vajbera ili nekog drugog komunikacijskog kanala, putem video poruke i slično. Nastavnik bi trebalo da nastoji, kad god je to moguće, da inicira razgovor sa učenicima o tome šta je u njihovom radu pozitivno, šta je dobro, u čemu ispoljavaju napredak. Naime, u komunikaciji treba da prevladaju pozitivne poruke kojima će se učenici motivisati za učenje i ispoljavanje socijalno prihvatljivog ponašanja (Ibid.).

Sa druge strane, ocenjivanje predstavlja proces prikupljanja informacija o onome šta učenici znaju, odnosno šta su naučili tokom svog obrazovnog iskustva. S obzirom da je u postojećem obrazovnom sistemu numeričko ocenjivanje dominantan vid ocenjivanja, ono nastavniku potvrđuje koliko dostupni resursi i osmišljene aktivnosti podržavaju dosezanje ishoda učenja. Sumativne ocene se poistovećuju sa završnom proverom znanja i mere ono što je učenik naučio nakon završetka određene oblasti/teme. Za razliku od numeričkog, kojim se po pravilu samo konstatuje stanje u vezi sa obrazovnim postignućima u užem smislu, opisno ocenjivanje treba da ide korak dalje. Ono treba da pretpostavlja sveobuhvatno i kontinuirano praćenje učenika u različitim situacijama učenja, orijentisano ka napretku i razvoju učenika. Takođe, opisno ocenjivanje potrebno je da sadrži jasan opis učenikovog angažovanja i preporuke za dalji rad. Tek kada ispuni ove ciljeve, opisno ocenjivanje može imati formativnu vrednost za napredovanje učenika i planiranje kvalitetne nastave (Đelić i sar., 2016).

U onlajn obrazovnom procesu bitan je formativni pristup u ocenjivanju koji omogućava sagledavanje obima, tempa i kvaliteta napredovanja učenika, uočavanje

ostvarenih ishoda učenja u prethodnom periodu, ali i postavljanje ciljeva narednih koraka (Havelka i sar., 2003). Formativne procene se dešavaju u toku onlajn učenja i koriste se za utvrđivanje koliko dobro učenik konstruiše znanja koristeći raspoložive nastavne materijale i učestvujući u predviđenim aktivnostima. Najbolje je da formativna procena bude redovna, dosledna i da obezbeđuje kritičke povratne informacije učenicima. Kako se u praksi opisna ocena, koja podstiče na preuzimanje odgovornosti za učenje i razvoj samoregulisanog učenja sa deskripcijom i analitičkim podacima koje nosi, pokazala korisnom najmlađim učenicima, opisno ocenjivanje možemo posmatrati kao značajnu polugu u podršci učeniku od samog početka školovanja (Mitrović, 2014). Ako nastavnika brine pravednost ocenjivanja u onlajn okruženju preporučuje se provera znanja kroz testove koji sadrže otvorena pitanja, kroz vršnjačko ocenjivanje ili onlajn ispitivanje putem nekog od konferencijskih alata (*Teams, Google Meet, Zoom, Viber...*). Rezultate ocenjivanja nastavnik treba da koristi da identifikuje oblasti za poboljšanje i osigura da dostupni resursi i aktivnosti zadovoljavaju potrebe učenja.

Važno je da se povratna informacija kao i ocenjivanje ne vrši naknadno, u neformalnim oblicima, kroz samoocenjivanje, izražavanje očekivanja i preuzimanje odgovornosti od strane učenika, već da se primeni sociokulturni pristup koji podstiče ocenjivanje koje se dešava tokom učenja i utiče na razvoj više koncepata i modela nastave u kojima socijalni odnosi i kulturni efekti imaju centralnu ulogu u organizovanju jedinstvenih formi mišljenja (Ibid.).

Zaključak

U radu smo pokušali da didaktičkim preispitivanjem predstavimo dodirne tačke između nastavnog procesa i digitalnog okruženja i ukažemo na izazove obrazovanja, svih aktera obrazovnog-vaspitnog sistema.

U Maloj enciklopediji pojam didaktike se tumači kao deo pedagogije koja ustanovljava sadržinu, metod i organizaciju nastave u školama (Mala enciklopedija I i II, 1968). Pored primene neophodnih znanja iz didaktike, potrebna su i neophodna dodatna didaktička znanja za realizaciju onlajn nastave, a putem promišljenog i planskog korišćenja IKT-a, obrazovni sistem možemo učiniti kvalitetnijim (Pešikan, 2016).

Digitalno okruženje predstavlja značajan katalizator promena u nastavnom procesu (Kuleto i Dedić 2014) i zato je potrebno da se ciljano uloži još mnogo istraživačkog i teorijskog rada da bismo saznali kako zaista IKT utiče na proces učenja i kako planski iskoristiti taj uticaj da bi se podigao kvalitet obrazovanja (Pešikan, 2016).

Ako onlajn sistem nameće kao prioritet celoživotno obrazovanje, potrebno je, s jedne strane, podsticati učenike da komuniciraju sa predmetnim nastavnicima radi aktivnijeg odnosa prema učenju i povećanju motivacije, a s druge strane, osnažiti i obučiti nastavnike da prilagode nastavni sadržaj okolnostima nastave, da koriste IKT

kojim će se ostvarivati bolji rezultati u nastavi, uvodeći inovacije koje će učenicima omogućiti efektivno učenje.

Literatura

- Bogdanović, M. (2012). Učenje i savremena informaciono komunikaciona tehnologija. U N. Potkonjak (ur.), *Godišnjak Srpske Akademije Obrazovanja sa Međunarodnog naučnog skupa Obrazovne inovacije u informacionom društvu* (str. 219-230). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Bogičević, M. (1974). *Tehnologija savremene nastave*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đelić, J., Maričić, S. i Špijunović, K. (2016). Formativna vrednost opisnih ocena u početnoj nastavi matematike. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 48(1), 127-146.
- Havelka N., Hebib, E. i Baucal, A. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika – priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta i Centar za evaluaciju.
- Kuleto, V. i Dedić, V. (2014). *E learning = E učenje: razvoj, tehnologija, budućnost*. Beograd: Link group.
- Lalić, N. (2005). Nastavnik kao kreator klime u odeljenju. U S. Joksimović (ur.), *Vaspitanje mladih za demokratiju* (str. 183-203). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lalić-Vučetić, N. (2008). Kvalitet komunikacije između nastavnika i učenika i primena podsticajnih mera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(1), 122-136.
- Mala enciklopedija I i II* (1968). Beograd: Prosveta.
- Mandić, P. i Mandić, D. (1997). *Obrazovna informaciona tehnologija: inovacije za 21 vek*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Mitrović, M. i Aleksandrić, B. (2013). Povratna informacija u ocenjivanju. U Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga – Pedagog između teorije i prakse* (str. 75-79). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu; Pedagoško društvo Srbije.
- Mitrović, M. (2014). Sociokulturni pristup nastavi i angažovanje pedagoga u nastavi. U N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ur.), *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga – Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 72-76). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu; Pedagoško društvo Srbije.
- Pešikan, A. Ž. (2016). Najčešće zablude o informaciono-komunikacionim tehnologijama u obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 31-46.
- Ristić, M. i Mandić, D. (2017). *Obrazovanje na daljinu*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Stanković, Z. i Stanojević, D. (2019). *Didaktičke inovacije u teoriji i nastavi u praksi*. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Stepanović, S. (2018). *Inkluzija*. Šabac: Sumatra.
- Vilotijević, M. i Vilotijević, N. (2016). *Modeli razvijajuće nastave I*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.

KORIŠĆENJE INFORMACIONO-KOMUNIKACIONIH TEHNOLOGIJA U NASTAVI – PRIMER SAVREMENE GIMNAZIJE

Ivan Z. Davidović¹
Savremena gimnazija, Beograd

Apstrakt

U ovom radu prikazali smo rezultate istraživanja čiji je cilj bio upoznati se sa mišljenjima učenika, nastavnika i roditelja Savremene gimnazije u Beogradu o korišćenju informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi za vreme pandemije korona virusa. Ukupno 297 ispitanika je učestvovalo u istraživanju i to 126 učenika, 146 roditelja i 25 nastavnika. Predstavljeni rezultati istraživanja pokazuju da ispitanici prepoznaju i pozitivno procenjuju korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi u Savremenoj gimnaziji i njen značaj i doprinos kvalitetnoj nastavi za vreme pandemije. Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi se može tumačiti kao velika promena koja je omogućila učenicima razvoj digitalnih kompetencija koje utiču na razvijanje kvaliteta praćenja nastave tokom pandemije. Pedagoške implikacije se odnose na potrebu unapređivanja upotrebe informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi, kao i sticanja novih znanja za organizaciju delotvornog učenja i poučavanja u digitalnom okruženju i izmenjenim uslovima.

Ključne reči: nastava, informaciono-komunikacione tehnologije, izmenjeni uslovi u obrazovanju, pandemija, digitalne kompetencije.

Uvod

Pandemija izazvana virusom COVID-19, ali i ubrzani razvoj i šira primena informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) značajno transformišu poslovne modele, organizacionu kulturu i strukturu, ali i navike i ponašanje ljudi (Ilić i sar., 2021). Konstruktivistička teorija učenja zasniva se na ideji da učenik aktivno konstruiše znanje, pa se težište premešta sa tradicionalnog modela prema dosta složenijem interaktivnom nastavnom modelu (Mirkov, 2011). Savremene IKT razvijaju se i napreduju velikom brzinom, pa omogućavaju razvoj digitalnih alata koji će unaprediti obrazovanje (Ivanić i sar., 2019). Upotreba računara, obrazovnih softvera i interneta, omogućava potpuno drugačiju aktuelizaciju sadržaja obrazovanja, a nastava je prilagođena sposobnostima i interesovanjima učenika, koji stiču nova znanja ličnim iskustvom na zanimljiv i interesantan način (Grujić, 2016). U novom okruženju za učenje pažnja se sve više usmerava sa isporuke elektronskog materijala

¹ davidovicivano@gmail.com

od strane nastavnika na učenje putem otkrivanja i interaktivnu nastavu usmerenu na učenika. Rad i učenje u digitalnom okruženju stavlja učenike i nastavnike u situaciju u kojoj se moraju služiti različitim digitalnim alatima kako bi istraživali, saradivali i stvarali (Petrović i sar., 2020).

U društvu gde IKT utiču na sve društvene segmente i gde se učenje, rad i zabava odvijaju pod novim, virtualnim okruženjem stvaraju se uslovi za pojavu takozvanog informatičkog društva koje ima potencijal da preraste u društvo znanja ukoliko se savremenim tehnologijama pristupi kao alatima koji mogu da unaprede obrazovanje, a samim tim i razvoj celokupnog društva. Osnovni cilj savremenog obrazovanja stavlja naglasak na ishode i unapređivanje procesa učenja. Računarski uređaji omogućavaju potpuno drugačiju organizaciju obrazovno-vaspitnog rada, primerenu sposobnostima i interesovanjima svakog učenika (Bursać i sar., 2017). U kojoj će meri IKT biti korišćene u nastavi može zavisiti i od digitalnih kompetencija nastavnika.

Korišćenje IKT u nastavi – primer Savremene gimnazije

U Savremenoj gimnaziji uvođenje nastave na daljinu nije izazvalo veće poteškoće s obzirom na organizaciju nastave. Nastavnici su držali časove iz učionica, a učenici su nastavu pratili uživo putem onlajn servisa *Google Meet*. Pored toga, časovi su se snimali putem strima i postavljali na platformu za učenike kako bi čas ispratili i učenici koji nisu bili u mogućnosti da ga prate u realnom vremenu. Platforma za učenike sadrži sve neophodne materijale, snimke časova, raspored časova, elektronski dnevnik i interaktivnu komunikaciju sa nastavnikom kada su u pitanju aktivnosti. Jedna od prepoznatljivih karakteristika Savremene gimnazije jeste *Intelligent Classroom* koncept, koji podrazumeva da učenici u nastavi svakodnevno koriste IKT. Uz pomoć nove tehnologije *Samsung Gear VR*-a gimnazijalci mogu da vizualizuju gradivo. Ovaj uređaj nalik na naočare pruža doživljaj virtuelne realnosti, pa učenici u jednom potezu mogu da vide i steknu bolji utisak o onome što su prethodno saznali na časovima.

Savremena gimnazija koristi mnogobrojne servise koje pružaju *Google* aplikacije za obrazovanje. Uvođenje interaktivne table u nastavu čini predavanja i proces učenja atraktivnijim i sadržajnijim. Posebno je značajna za prirodne nauke grafička tabla koja se koristi u Savremenoj gimnaziji na časovima matematike, fizike i hemije. Nastavnicima pametne table omogućavaju veću kreativnost u sastavljanju nastavnih materijala, olakšavaju im proces čuvanja, izmena i prosleđivanja materijala učenicima, a učenicima pomažu da se potpunije uključe u proces učenja. Učenici koriste elektronske sveske na tabletima, prelaze lekcije, odgovaraju na pitanja i rade domaći kroz *Google Docs*, *Google Sheet*, *Google Slide* ili *Google Forms*, a sa profesorima komuniciraju putem *Gmail*-a. Časove informatike upotpunjuju *micro bit* uređaji koji učenicima pokazuju oblike koje su prethodno programirali na računaru i na taj način im bliže objašnjavaju proces programiranja. Aplikacije koje profesori i

učenici koriste svakodnevno su *Nearpod*, *Wizer*, *Edpuzzle*, *Wordwall*, *Socrative*, *Quizizz*, *Quizlet*, *Padlet*, *Kahoot*, *Canva* i druge.

Roditelji učenika Savremene gimnazije svakodnevno dobijaju obaveštenja Viber/SMS porukama o dolasku svoje dece na nastavu, kao i o broju izostanaka koje je njihovo dete imalo tog dana. Tako u svakom trenutku znaju gde im se deca nalaze i da li su bezbedno stigla u školu.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja je upoznati se sa mišljenjima nastavnika, roditelja i učenika Savremene gimnazije o korišćenju IKT-a u nastavi. U istraživanju je primenjena deskriptivna metoda, dok je tehnika koja se u istraživanju koristila anketiranje, pri čemu smo koristili upitnik kao instrument koji je sadržao 11 pitanja. Pitanja su bila u vidu tvrdnji koje je trebalo oceniti na osnovu dva kriterijuma (važno i tačno), dok je jedno pitanje bilo zatvorenog tipa sa mogućnošću višestrukog izbora.

Odabir navedenih tehnika i instrumenata zasnivao se na primeni pretežno kvantitativnog pristupa u obradi podataka. Za obradu i analizu podataka koristile su se metode deskriptivne statistike (frekvencije, procenti, aritmetička sredina) uz primenu onlajn servisa *Google Sheet*. U istraživanju su učestvovali roditelji, učenici i nastavnici Savremene gimnazije, i to 126 učenika, 146 roditelja i 25 nastavnika.

Prikaz rezultata istraživanja i pedagoške implikacije

Rezultati istraživanja su prikazani u tabeli u nastavku (Tabela 1) u kojoj su prikazane aritmetičke sredine za svaku tvrdnju koju su procenjivali učenici, nastavnici i roditelji. Naime, upitnik koji smo koristili se sastojao od 10 tvrdnji koje je trebalo oceniti po dva kriterijuma:

- Koliko je nešto važno za njih iz uloge roditelja/učenika/nastavnika i
- Koliko je (u kojoj meri) nešto tačno, odnosno prisutno u Savremenoj gimnaziji.

Svaku tvrdnju je trebalo oceniti na skali od 1 do 4 pri čemu su za skalu „Važno“ vrednosti: 1-nevažno, 2-malo važno, 3-važno, 4-veoma važno, a za skalu „Tačno“ vrednosti su: 1-netačno/nije prisutno, 2-u manjoj meri tačno/prisutno, 3-u većoj meri tačno/prisutno, 4-tačno/prisutno u potpunosti.

Skala „Tačno“ nam je koristila kako bismo se upoznali sa mišljenjem nastavnika, učenika i roditelja u kojoj meri je zastupljena IKT u nastavi, a skala „Važno“ nam je značila kako bismo se upoznali sa tim šta je po njihovom mišljenju važno i u kojoj meri, a odnosi se na korišćenje IKT-a u nastavi.

Tabela 1: Prikaz rezultata istraživanja

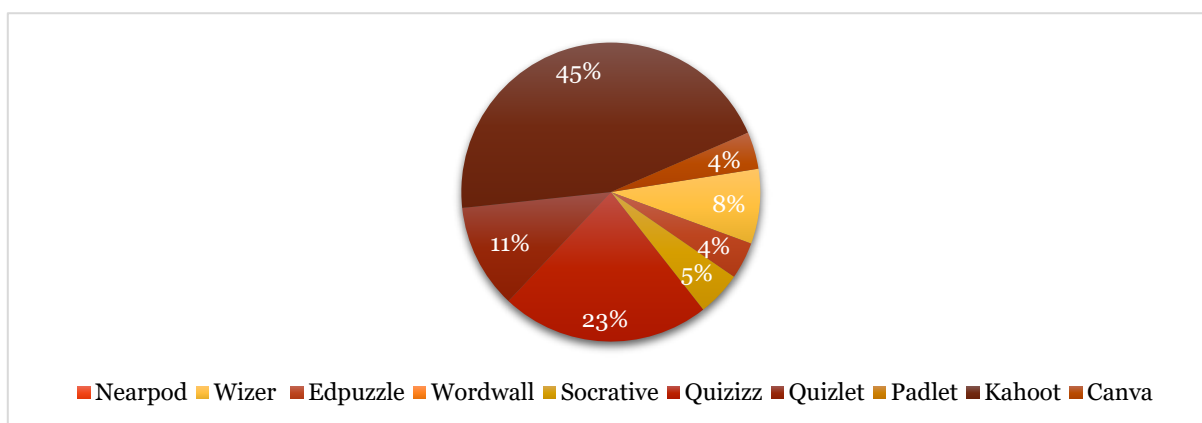
	Učenici		Roditelji		Nastavnici	
	važno	tačno	važno	tačno	važno	tačno
U školi se posvećuje pažnja korišćenju informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) u nastavi	3,46	3,14	3,78	3,71	3,72	3,88
U školi nastavnici podstiču učenike da koriste savremene alate (aplikacije, programe, sajtove) u nastavi	3,39	3,34	3,71	3,68	3,64	3,76
Informacije o načinu korišćenja IKT-a u nastavi i angažovanju učenika imaju i roditelji	2,79	3,01	3,62	3,42	3,72	3,56
Korišćenje IKT-a je značajna promena u obrazovanju za vreme krize	3,69	3,57	3,86	3,80	3,84	3,84
Učenici Savremene gimnazije koristeći IKT prevazilaze teškoće u praćenju nastave za vreme krize	3,63	3,22	3,85	3,63	3,68	3,56
Upotreba interaktivnih sajtova umesto udžbenika je olakšala učenje učenikima za vreme krize	3,52	3,42	3,61	3,56	3,24	3,04
Sticanje znanja i veština o korišćenju IKT-a je značajno za učenike i nakon škole	3,63	3,46	3,88	3,77	3,88	3,72
Nastavnici ističu važnost korišćenja IKT-a u nastavi i van nje	3,26	2,88	3,68	3,59	3,64	3,60
Učenici su tokom pandemije svakodnevno pratili nastavu zahvaljujući IKT	3,59	3,36	3,82	3,72	3,76	3,16
Korišćenje aplikacija u nastavi je značajno za učenike	3,41	3,46	3,75	3,77	3,52	3,60
SREDNJA OCENA	3,44	3,29	3,76	3,66	3,66	3,57

Analizirajući podatke koje smo prikupili, došli smo do saznanja da se u Savremenoj gimnaziji prema mišljenju ispitanika intenzivno koriste IKT u nastavi i da ne postoji značajna razlika u proceni važnosti i tačnosti kada je u pitanju upotreba IKT-a. Prema mišljenju učenika u školi je u manjoj meri prisutno isticanje važnosti korišćenja IKT-a u nastavi i van nje od strane nastavnika, dok su korišćenje IKT-a prepoznali kao značajnu promenu u obrazovanju za vreme krize pri čemu im je to i najvažnije. Na osnovu rezultata ankete možemo reći da je učenikima najmanje važno informisanje roditelja o načinu korišćenja IKT-a u nastavi i angažovanju učenika.

Roditeljima je najvažnije da učenici stiču znanja i veštine o korišćenju IKT-a jer je to značajno i nakon škole, a najviše zastupljeno u školi prema njihovom mišljenju je pozitivna promena i razvoj korišćenja IKT-a u nastavi za vreme krize. Nije bilo naročito niskih rezultata u pogledu važnosti ili zastupljenosti korišćenja IKT-a u nastavi prema mišljenju roditelja.

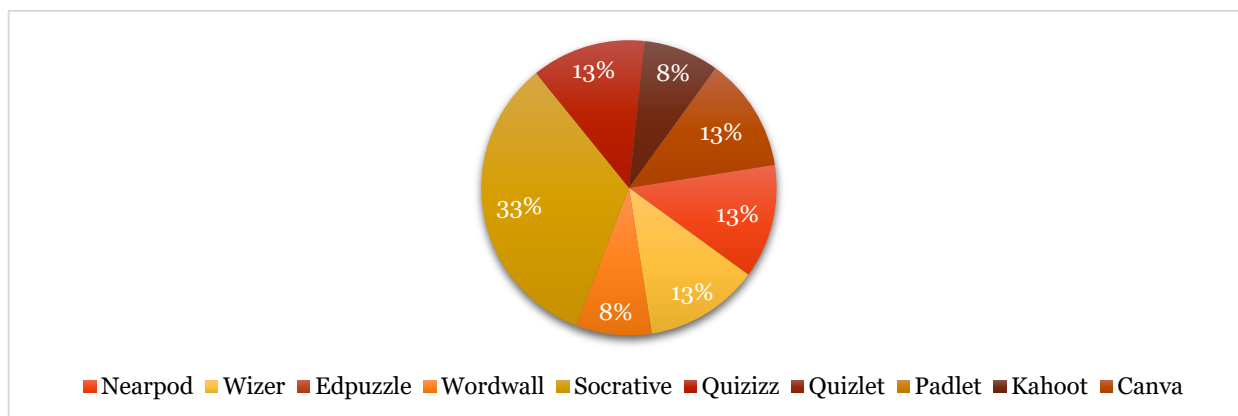
Nastavnici misle da je najvažnija činjenica da je znanje o korišćenju IKT u nastavi učenicima značajno i nakon škole, a kao najzastupljenije u školi smatraju posvećivanje pažnje korišćenju IKT-a u nastavi. Takođe, možemo zaključiti da učenici nisu pratili nastavu u meri u kojoj su imali mogućnosti i u onoj u kojoj je nastavnicima to bilo važno. Pored toga, IKT se u nastavi primenjuju više od onoga koliko nastavnici smatraju da je važno.

Upotrebu aplikacija u nastavi, odnosno mišljenje o njihovom korišćenju na časovima od strane nastavnika i učenika prikazali smo uz pomoć grafikona (Grafikon 1 i Grafikon 2).



Grafikon 1: Odnos učenika prema korišćenju aplikacija u nastavi

Na osnovu rezultata prikazanih uz pomoć Grafikona broj 1 možemo zaključiti da učenici najviše vole, odnosno najviše im odgovara korišćenje aplikacije *Kahoot* u nastavi, ali je zastupljeno i korišćenje drugih aplikacija.



Grafikon 2: Odnos nastavnika prema korišćenju aplikacija u nastavi

Na osnovu uvida u rezultate prikazanih uz pomoć Grafikona broj 2 možemo zaključiti da nastavnici najčešće koriste, odnosno najviše im odgovara upotreba

aplikacije *Socrative*, ali takođe možemo uočiti da je zastupljeno korišćenje i drugih aplikacija u nastavi.

Zaključak

U radu je razmatran značaj korišćenja IKT-a u nastavi na primeru Savremene gimnazije. Uzimajući u obzir izmenjene okolnosti u kojima se odvija proces obrazovanja i vaspitanja možemo zaključiti da je važno da obrazovno-vaspitne ustanove koriste sve resurse koji se odnose na upotrebu IKT-a u nastavi, ali i da se nastavnici motivišu da usavršavaju sopstvene digitalne kompetencije, a samim tim i kompetencije učenika. Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja zaključujemo da je upotreba IKT-a postala deo svakodnevne nastavne prakse u Savremenoj gimnaziji i da njen značaj prepoznaju učenici, nastavnici i roditelji.

U uslovima sve veće primene IKT-a u sistemu obrazovanja, menja se prevashodno uloga nastavnika, naročito u vođenju i organizaciji nastave (npr. uvođenje novih interaktivnih metoda i oblika rada u segmentu aktivne nastave), zatim uloga učenika i aspekt resursa koji treba da se koriste u savremenim pristupima u obrazovnom procesu. U domenu resursa se pri tome pravi razlika između potrebnih resursa da bi se što bolje razvila primena IKT-a u obrazovanju, i dostupnih resursa sa kojima jedna obrazovna institucija raspolaže ili može raspolagati u realnosti (Matijašević-Obradović i sar., 2018).

Pedagoške implikacije se odnose na ukazivanje učenicima na važnost upotrebe IKT-a u nastavi, kao i na važnost informisanja roditelja o tome isticanjem ciljeva i ishoda učenja i upotrebe IKT-a u nastavi. Takođe, samim tim je potrebno uticati na redovno pohađanje nastave od strane učenika i redovnije korišćenje IKT-a u nastavi kako bismo razvijali digitalne kompetencije nastavnika i učenika, ali i obrnuto, razvijanje digitalnih kompetencija će razvijati korišćenje IKT-a u nastavi.

Literatura

- Bursać, M., Tričković, G. i Vulović, R. (2017). Informacione tehnologije u nastavi. U A. Veljović (ur.), *Informacione tehnologije, obrazovanje i preduzetništvo ITOP17* (str. 525-531). Čačak: Fakultet tehničkih nauka u Čačku Univerziteta u Kragujevcu.
- Grujić, D. (2016). Primena savremenih obrazovnih tehnologija u nastavi tehničkog i informatičkog obrazovanja. U I. Milićević (ur.), *Tehnika i informatika u obrazovanju* (str. 112-118). Čačak: Fakultet tehničkih nauka u Čačku Univerziteta u Kragujevcu.
- Ilić, D. T., Milošević, D. i Ilić, I. (2021). Analiza investicija u globalni razvoj i širu primenu IKT. U Ž. Radosavljević (ur.), *Pravo, ekonomija i menadžment u savremenim uslovima, lemima 2021* (str. 165-177). Beograd: Fakultet za poslovne studije i pravo i Fakultet za informacione tehnologije i inženjerstvo Univerzitet Union-Nikola Tesla.
- Ivanić, I., Spăriosu, L. i Vintilă, D. S. (2019). Primena novih tehnologija u nastavi rumunskog jezika u Vojvodini. *FiloRom 2019*, 43. Preuzeto sa <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/978-86-6065-580-8.pdf>

- Matijašević-Obradović, J., Škorić, S. i Kovačević, M. (2018). Strategijski tretman primene IKT u obrazovanju. U V. Katić (ur.), *Digitalizacija visokog obrazovanja* (str. 1-3). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka Univerziteta u Novom Sadu.
- Mirkov, S. (2011). Konstruktivistička paradigma i obrazovanje za društvo znanja: Progresivni diskurs u nastavi. U D. Golubović (ur.), *Tehnologija, informatika i obrazovanje - za društvo učenja i znanja* (str. 63-70). Čačak: Tehnički fakultet. Preuzeto sa <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/index.html>
- Petrović, M., Hoti, D. i Todorović, O. (2020). *Priručnik za projektnu nastavu i nastavu na daljinu*. Beograd: Naled.

MLADI I MEDIJI U DOBA KRIZE

Lea D. Gornjak¹
Prva gimnazija, Celje

Biljana R. Drobnjak²
Šabačka gimnazija, Šabac

Danijela M. Živanović³
Tehnička škola Šabac, Šabac

Mirjana M. Sremčević⁴
Medicinska škola „Dr Andra Jovanović“, Šabac

Apstrakt

Vreme krize tj. vreme realizacije onlajn i nastave po kombinovanom modelu, uticalo je na to da su saznanja koje mladi treba da usvoje uglavnom posredovana. Imajući to u vidu, u oktobru 2021. godine sprovedli smo teorijsko-empirijsko istraživanje sa ciljem ispitivanja mladih o prepoznavanju pravila i manipulativnih strategija po kojima mediji funkcionišu, o sadržajima i medijima koje koriste i mišljenju mladih o vremenskom intervalu za medijske sadržaje koje konzumiraju svakodnevno. Metoda koja je korišćena je deskriptivna, tehnika je anketiranje, a Gugl upitnik bio je instrument. Uzorak istraživanja čine 2875 mladih iz šest republika bivše Jugoslavije, izabranih iz populacije srednjoškolaca. U završnom delu rada, na osnovu teorijskih saznanja i podataka dobijenih u istraživanju, pokušaćemo da izvedemo pedagoške implikacije o praktičnim merama kojima bi se poboljšavao kvalitet saznanja koje mladi dobijaju posredstvom medija u svrhu učenja i metodama za osvešćivanje mladih o nesvesnim uticajima medija i medijske manipulacije na mlade u srednjim školama.

Ključne reči: mediji, mladi, doba krize.

Obrazovanje mladih u kriznim vremenima

Savremeni način života tj. naše okruženje, često ne možemo sagledati i razumeti samo kroz neposredno iskustvo, što implicira da saznanja postaju posredovana i da se u obrazovno-vaspitnim sistemima to posredovanje realizuje najčešće upotrebom medija (Sejdinović i Ljubić, 2014).

¹ leagornjak@protonmail.com

² bilja80@gmail.com

³ danijelaperisic87@gmail.com

⁴ mirasrem@gmail.com

Definisanje načina na koje mladi koriste medije u vreme krize (i ne samo u vreme krize) i razumevanje pozitivnih i negativnih uticaja koje mediji imaju na mlade, veoma je važan segment u radu prosvetnih radnika, pre svega zbog toga što se deo nastavnog procesa ili celokupan proces odvija upravo korišćenjem medija. Iz tog razloga je istraživanje mišljenja mladih o korišćenju medija sasvim opravdano i u nekom narednom periodu bi moglo biti dopunjeno istraživanjem mišljenja roditelja učenika, zaposlenih u prosveti, prosvetnih vlasti i drugih eksperata koji se bave ovim i sličnim temama sa ciljem unapređivanja postojećih pedagoških praksi u srednjim školama u regionu.

Da bi korišćenje medija u svrhu saznavanja i učenja bilo što kvalitetnije, potrebno je analizirati načine na koje mladi konzumiraju medije, kako bismo što uspešnije metode rada nastavnika i stručnih saradnika u srednjim školama, smeštali u okvire realnih iskustava mladih i bili dominantniji u procesu prenošenja odgovarajućih saznanja u odnosu na druge medijske sadržaje kojima su mladi izloženi i u neposrednom i u onlajn okruženju.

U ovom radu i za potrebe našeg istraživanja načine na koje mladi koriste medije u vreme krize smo posmatrali i analizirali kroz nekoliko segmenata iz ove oblasti:

- u koju svrhu mladi koriste medije tj. koje sadržaje konzumiraju, kao i koje vrste medija svakodnevno posećuju;
- koliki je vremenski interval svakodnevne upotrebe medija tj. sadržaja i informacija koje im se plasiraju i koje medije najviše koriste i;
- da li imaju razvijene mehanizme da prepoznaju medijske manipulacije.

Vreme krize u ovom radu posmatrano je od proglašenja vanrednog stanja usled pandemije korona virusa od marta 2020. godine, kada se u srpskim i školama u zemljama regiona nastavni proces odvijao primenom kombinovanog modela (kombinacijom nastave uživo i u onlajn okruženju) i onlajn nastave, koja je realizovana u potpuno virtuelnom okruženju, pa sve do oktobra 2021. godine kada smo realizovali ovo istraživanje.

Teorijska saznanja u novijoj literaturi o načinima na koji mladi koriste medije u prvi plan ističu: medijsku pismenost, kritičku svest o plasiranim informacijama, bezbednost na internetu odnosno zloupotrebe, prekomernost i manipulacije, govor mržnje, na šta u radu sa srednjoškolcima treba posebno obratiti pažnju. U svakodnevnoj pedagoškoj praksi o načinima korišćenja medija, mladima moramo govoriti stalno i kroz sadržaje svih obaveznih, izbornih i fakultativnih nastavnih predmeta (Bumbić i Janjić, 2018).

Metodologija istraživanja

Istraživanje je realizovano u saradnji sa zainteresovanim kolegama (nastavnicima i stručnim saradnicima iz srednjih škola iz zemalja u regionu), u

oktobru 2021. godine, koji su odabrali svoje učenike za uzorak ovog istraživanja. Lični kontakti autora ovog rada, pisanje obaveštenja na različitim forumima i onlajn grupama prosvetnih radnika za učešće učenika u ovom istraživanju, kao i prepoznavanje važnosti da se dođe do podataka iz ove oblasti od samih srednjoškolaca, pomoglo nam je da uključimo učenike iz 34 srednje škole iz šest republika bivše Jugoslavije.

Predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja je mišljenje mladih o sadržajima i vrsti medija, o vremenskom intervalu i o prepoznavanju pravila i manipulativnih strategija po kojima mediji funkcionišu. Usmereni smo na aktivnosti, koje su mladi obavljali korišćenjem medija (njihovih navika i ponašanja) kada je proces nastave realizovan po kombinovanom ili onlajn modelu za vreme pandemije korona virusa.

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati mišljenje mladih o sadržajima i vrsti medija, o vremenskom intervalu i o prepoznavanju pravila i manipulativnih strategija po kojima mediji funkcionišu, koji je operacionalizovan kroz sledeće zadatke:

1. Ispitati mišljenje mladih o sadržajima i medijima koje svakodnevno koriste za vreme onlajn i nastave po kombinovanom modelu tj. u vreme krize;
2. Ispitati mišljenje mladih o vremenskom intervalu tj. broju sati za medijske sadržaje koje konzumiraju svakog dana i
3. Ispitati mišljenje mladih o medijskim manipulacijama.

Metode, tehnike i instrumenti

Metoda koja je korišćena u ovom istraživanju je deskriptivna i odabrana je u skladu sa postavljenim ciljem i zadacima ovog istraživanja. Anketiranje je tehnika koju smo koristili da bismo dobili informacije od ispitanika. Gugl upitnik (izrađen u svrhu realizacije zadataka ovog istraživanja) namenjen mladima koji su ušli u uzorak bio nam je instrument istraživanja. Upitnik ima deset pitanja: 7 zatvorenog tipa, 2 otvorenog tipa i 1 kombinovanog.

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja su činili mladi tj. srednjoškolci, upisani kao redovni đaci u srednjim školama, uzrasta od 15 do 19 godina, iz svih bivših republika Jugoslavije: Srbije, Slovenije, Crne Gore, Severne Makedonije, Hrvatske i Bosne i Hercegovine (ukupno 2 875 ispitanika iz 34 srednje škole). Uzorak nije slučajna, mladi su izabrani na osnovu principa dobrovoljnosti nastavnika i stručnih saradnika da njihove učenike obaveste i uključe u ovo istraživanje.

Prikaz i interpretacija rezultata istraživanja

Sprovedenim istraživanjem došli smo do podataka o tome na koji način mladi dolaze do određenih saznanja putem medija, koje medije i sadržaje svakodnevno najviše konzumiraju, šta misle da li mediji utiču na mlade i šta misle da li su dovoljno osvešćeni da prepoznaju manipulacije u medijima.

Elektronske medije, pre svega internet, svakodnevno koristi najveći procenat ispitanika koji su uzeli učešće u ovom istraživanju (92%), televiziju i radio svakodnevno konzumira 7% i samo 1% ispitanika se izjasnio da čita sadržaje iz novina u štampanoj verziji.

Odgovori mladih u ovom istraživanju (87%) ukazuju nam da je njihovo mišljenje da mediji ne utiču na mlade i da 95% misli da su mladi dovoljno osvešćeni da mogu da prepoznaju medijske manipulacije. Dobijeni podaci govore u prilog činjenici da postoji određeni, manji procenat mladih (13%) koji su uzeli učešće u ovom istraživanju i koji misle da mediji utiču na mlade, odnosno da mladi nisu dovoljno pripremljeni da prepoznaju medijske manipulacije (5%), što implicira da u našem regionu postoje mladi koji opažaju da nisu dovoljno pripremljeni za konzumiranje sadržaja koji im se plasiraju putem medija. Podaci dobijeni u ovom istraživanju nam pružaju optimističnu sliku o kritičkom odnosu mladih prema medijima, dok je iskustvo autora ovog rada iz neposredne pedagoške prakse u radu sa srednjoškolcima sasvim drugačije o uticaju medija na mlade tj. nepostojanju svesti o tom uticaju i prisustvu manipulacija sa kojima se susreću.

Iako mladi (95%) tvrde da umeju da prepoznaju medijske manipulacije, sasvim mali procenat (8%) ispitanika je prepoznao u ponuđenim odgovorima u ovom istraživanju konkretne primere za medijske manipulacije i objašnjenja šta su dezinformacije, manipulacije činjenicama, klikbejt i spin. Stoga smatramo da bi posebnu pažnju kada nastavnici i stručni saradnici rade sa učenicima trebalo usmeriti i na mišljenje tj. na formiranje mišljenja pojedinaca, kako se utiče na podsvest ličnosti, koje se strategije koriste za manipulaciju, šta su argumenti, kako ih možemo proveriti i gde je i kakva razlika između uverljivog govora i uverljive manipulacije.

Aplikacije koje svakodnevno najviše na internetu mladi posećuju služe im za zabavu, igranje igrica, dopisivanje sa vršnjacima i postavljanje fotografija odnosno njihovo komentarisanje ili lajkovanje tj. označavanje da im se sadržaji ili fotografije dopadaju, slušanje muzike ili gledanje kratkih video materijala. Redosled po učestalosti korišćenja onih aplikacija ili društvenih mreža koje najviše posećuju je sledeći: *Instagram, Youtube, TikTok, Facebook, Snapchat* i *Viber* (97%), dok u najmanjem procentu (3%) koriste *Discort, Reddit, Messanger, Pons, WhatsApp* i *Pinterest*, pa se može zaključiti da u srednjim školama u okviru sadržaja redovnih, izbornih i fakultativnih predmeta treba sa učenicima govoriti o korisnosti i značaju tj. upotrebi tih informacija koje na taj način dobijaju, gde i kako te informacije mogu

upotrebiti, da li primećuju pozitivne ili negativne uticaje medija koje mladi posećuju, kako da primete uticaj medija u pogledu stavova, mišljenja i ponašanja.

Odgovori ispitanika o vremenskom intervalu odnosno broju sati koje mladi svakodnevno koriste medije su: 43% od 2 do 3 sata, 21% od 1 do 2 sata, 19% od 3 do 4 sata, 11% od 4 do 5 sati i 6% manje od 1 sata. Neposredno iskustvo autora ovog rada iz sopstvene pedagoške prakse o broju sati koje mladi provode svakodnevno na internetu je kontradiktoran sa podacima koji su dobijeni u ovom istraživanju, što je verovatno jedno od ograničenja ovog onlajn istraživanja – nismo imali priliku da postavimo ispitanicima i dodatna pitanja o broju sati koje provode svakog dana na internetu, kako bismo utvrdili da li su ovi dobijeni odgovori mladih društveno poželjni, a ne realni i šta je uzrok tome. U našim srednjim školama u svakodnevnom radu sa učenicima kad god je to moguće treba isticati kako mladi mogu da organizuju svoje vreme i kako kvalitetno da ga provode, što će svakako uticati na kvalitet stečenih znanja, a onda i navika i ponašanja samih učenika.

Najveći procenat anketiranih učenika u ovom istraživanju su učenici prvog i drugog razreda srednjih škola (70%), pa bi u nekom narednom periodu možda moglo da se realizuje istraživanje koje bi uključivanjem većeg broja učenika starijih razreda analiziralo vaspitni i obrazovni uticaj školovanja na način na koji mladi koriste medije.

U narednom periodu u naše srednje škole u okviru postojećih nastavnih predmeta trebalo bi uvesti mnogo više sadržaja o odnosu i uticaju medija na mlade, kao i ozbiljno razmotriti uvođenje novih predmeta ili povremenih kurseva koji bi osnažili mlade i pripremili ih za adekvatno svakodnevno konzumiranje medijskih sadržaja.

Literatura

- Bumbić, T. i Janić, S. (2018). *Digitalni pogon u školskoj klupi*. Novi Sad: Novosadska novinarska škola.
- Sejdinović, N. i Ljubić, T. (2014). *Osnove medijske pismenosti – priručnik za učenike gimnazija i srednjih škola*. Novi Sad: Nezavisno udruženje novinara Srbije.



Marija Čakar, studentkinja pedagogije
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

PARTICIPACIJA KAO TEMELJ PROMENA OBRAZOVNE PRAKSE

PARTICIPACIJA NASTAVNIKA U ONLAJN ISTRAŽIVANJU¹

Nataša B. Matović²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

U radu se analizira problem participacije nastavnika u onlajn istraživanju. Polazi se od opisa osnovnih karakteristika tog istraživanja, a na osnovu razmatranja njegovih prednosti i ograničenja. Cilj empirijskog dela istraživanja je da se utvrdi uključenost nastavnika u onlajn istraživanje i činioci od kojih ona zavisi, kao i da se ispita mišljenje nastavnika o prednostima i ograničenjima te vrste istraživanja. Uzorak je obuhvatio 153 nastavnika koji su zaposleni u osnovnim školama u Srbiji. Za prikupljanje podataka korišćena je tehnika anketiranja. Većina nastavnika ima iskustvo učestvovanja u više od jednog onlajn istraživanja, dok, sa povećanjem veličine grada u kome se nalazi škola u kojoj su zaposleni, raste procenat nastavnika koji su učestvovali u šest i više onlajn istraživanja. Najviše nastavnika kao prednost onlajn istraživanja navodi tehničke mogućnosti interneta; a kao ograničenja ističe i određene metodološke karakteristike tog istraživanja. Na osnovu dobijenih rezultata ukazuje se na mogućnosti unapređivanja participacije nastavnika u onlajn istraživanju.

Ključne reči: onlajn istraživanje, participacija nastavnika, prednosti i ograničenja onlajn istraživanja.

Uvod

Pandemija COVID-19 uticala je na promene, ne samo u oblasti obrazovanja, nego i u domenu istraživanja obrazovanja. Iako nije sporno da se onlajn istraživanje već koristilo u istraživanju obrazovanja, pandemija COVID-19 doprinela je da se ono sve češće prepoznaje kao jedina mogućnost realizacije istraživanja u toj oblasti. Drugim rečima, dominacija konvencionalnog istraživanja, u kratkom vremenskom periodu, zamenjena je izrazitom zastupljenošću onlajn istraživanja.

Specifičnost onlajn u odnosu na konvencionalno istraživanje, jeste korišćenje interneta kao posebnog medijuma (Popadić i sar., 2018). Osobnosti interneta nameću potrebu da se i istraživači i potencijalni ispitanici na izvestan način prilagode novoj praksi istraživanja. Posebno mesto u grupi ispitanika zauzimaju nastavnici, kao jedan od glavnih aktera u obrazovanju.

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize* koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

² nmatovic@f.bg.ac.rs

Na osnovu navedenog, u okviru ovog rada, namera je da se ispita uključenost nastavnika u onlajn istraživanja i njihovo mišljenje o prednostima i ograničenjima istog.

Karakteristike onlajn istraživanja

Pretpostavlja se da su prva istraživanja koja su podrazumevala upotrebu interneta realizovana tokom 80-ih godina XX veka (Kiesler & Sproull, 1986). Prikupljanje podataka posredstvom interneta prvo se primenjuje u istraživanjima u oblasti marketinga, zatim, komunikacija i medija (Stewart & Williams, 2005). U društvenim naukama internet za potrebe istraživanja počinje da se koristi 90-ih godina prošlog veka (Krantz & Reips, 2017; Reis & Gosling, 2010). Na primer, prvi radovi u psihologiji u kojima se prezentuju rezultati istraživanja koje je realizovano putem interneta prezentovani su na konferenciji koja je održana 1996. godine (Krantz & Reips, 2017).

Upotreba interneta za potrebe istraživanja kontinuirano se povećava poslednjih nekoliko decenija (Gelinias et al., 2017; Krantz & Reips, 2017) i opravdano je pretpostaviti da će i u budućnosti nastaviti da raste (Birnbbaum, 2013). U početku, njegova upotreba bila je ograničena na prosleđivanje ispitanicima instrumenata primenjivanih u konvencionalnom istraživanju (Reis & Gosling, 2010). Danas se internet u istraživanju koristi kao specifičan medijum posredstvom koga može da se realizuje konvencionalno istraživanje, ali i kao poseban prostor za razvoj novih rešenja u domenu istraživanja, a u skladu sa tehničkim karakteristikama koje internet poseduje (Maniaci & Rogge, 2014).

Onlajn istraživanje ima određenih prednosti i ograničenja (Birnbbaum, 2013; Fajgelj, 2004; Kraut et al., 2004; Maniaci & Rogge, 2014; Nosek et al., 2002; Petrović, 2014; Popadić i sar., 2018; Reis & Gosling, 2010; Wolfe, 2017). Prednosti koje se obično ističu se odnose na sledeće njegove karakteristike:

- mogućnost obezbeđivanja većih uzoraka, prema sociodemografskim karakteristikama, ali i prostorno i vremenski heterogenijih; zatim, lakša dostupnost uzoraka iz specifičnih, zatvorenih grupa;
- smanjenje troškova vezanih za realizaciju istraživanja (nije potrebno platiti umnožavanje instrumenata, saradnike koji će realizovati istraživanje itd.);
- odgovaranje na pitanja u instrumentu koji je prosleđen putem interneta može da se realizuje u vreme kada ispitaniku odgovara i u ambijentu koji je za njega uobičajen, tj. prirodan;
- brža realizacija istraživanja (istraživač odmah pošto prosledi instrumente može da očekuje odgovore ispitanika, prikupljeni podaci i preliminarni rezultati obično su odmah dostupni itd.);

- smanjenje mogućnosti pojave grešaka pošto je kontrola prikupljanja i unosa podataka u bazu u izvrsnoj meri automatizovana;
- mogućnost realizacije različitih vrsta istraživanja i primene raznorodnih instrumenata karakterističnih za konvencionalno istraživanje, ali i razvijanje novih rešenja u oblasti istraživanja u skladu sa potencijalom koji pruža internet.

Kao ograničenja onlajn istraživanja uglavnom se navode sledeće njegove karakteristike:

- ne postoji direktna komunikacija između istraživača i ispitanika što se odražava na proces prikupljanja podataka tako što mogu da izostanu dodatna objašnjenja (za kojima može da se pojavi potreba), ali i standardizacija tog procesa (kontrola aktivnosti koje mogu da predstavljaju ometajuće faktore);
- postavljanje istraživanja na internetu tehnički je zahtevno (njegova realizacija podrazumeva ili timski rad, ili posebno obučene istraživače u tom smislu, a što za njih znači dodatno vreme, obuke);
- uzorci na kojima se realizuju istraživanja na internetu, iako veći i heterogeniji, nisu uvek i reprezentativni (obuhvataju samo ispitanike koji koriste internet); takođe, uglavnom su zastupljeni prigodni uzorci, dok se ređe koriste slučajni;
- različite vrste istraživanja, karakteristične za konvencionalna istraživanja, nije uvek lako realizovati kao onlajn istraživanje (npr. u eksperimentu teško je manipulirati sredinskim varijablama).

Metod

Uzorak istraživanja obuhvata 153 nastavnika koji rade u osnovnim školama na teritoriji Republike Srbije. U njemu dominiraju ispitanici ženskog pola (90.8%). Prema godinama starosti, 37.9% ispitanika ima do 45 godina, dok je 62.1% nastavnika starije od 45 godina. Većina ispitanika je zaposlena u gradskim osnovnim školama (86.9%). Među njima približno 1/3 nastavnika radi u Beogradu (29.3%), dok su ostali zaposleni u osnovnim školama u drugim gradovima u Srbiji (70.7%).

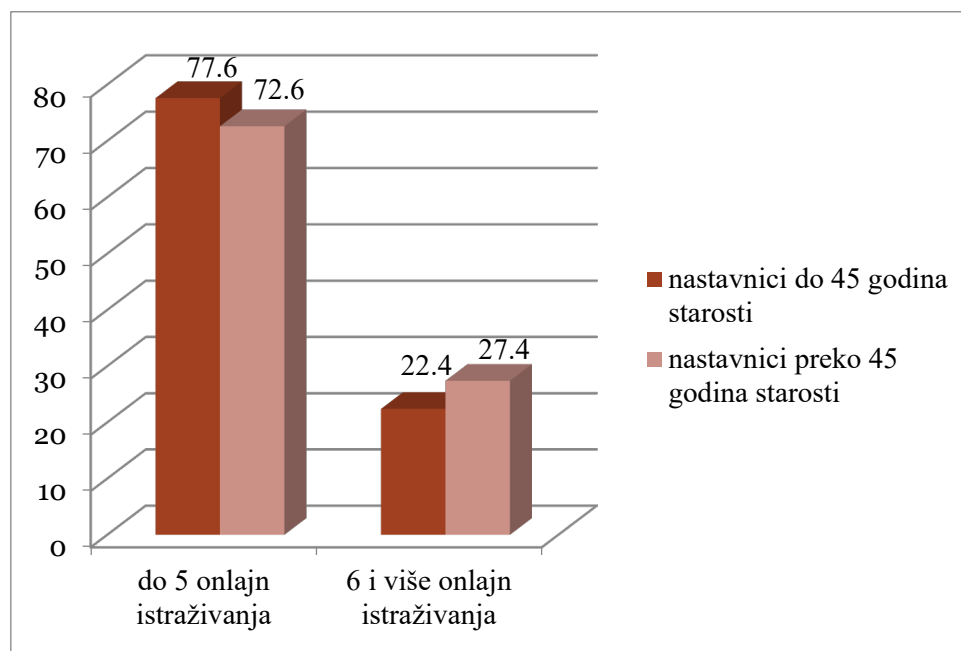
U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda, a za prikupljanje podataka tehnika anketiranja. Pored sociodemografskih podataka o ispitanicima, anketom su prikupljeni podaci o uključenosti nastavnika u onlajn istraživanja i njihovom mišljenju o prednostima i ograničenjima istog. Istraživanje je realizovano onlajn, putem Kwiksveys aplikacije.

U obradi podataka, pored frekvencija i procenata, korišćen je χ^2 test i Kramerov V koeficijent korelacije.

Rezultati istraživanja

Većina nastavnika do sada je bila uključena u više od jednog onlajn istraživanja (85%): u dva do pet – 59.5%, u šest i više – 25.5%. Samo 15% nastavnika izjavljuje da je do sada učestvovalo u jednom onlajn istraživanju.

Oko 2/3 nastavnika, u svakoj starosnoj grupi (do i preko 45 godina starosti), navodi da su učestvovali u rasponu od jednog do pet onlajn istraživanja³ (Grafikon 1). To izjavljuje, ipak, veći broj njih starosti do 45 godina (77.6%). Nasuprot tome, više ispitanika koji imaju preko 45 godina navode da su bili uključeni u šest i više onlajn istraživanja (27.4%). Na osnovu podataka dobijenih u ovom istraživanju, utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike između nastavnika različite starosne dobi, a s obzirom na broj onlajn istraživanja u kojima su do sada učestvovali ($\chi^2=0.465$, $df=1$, $p=0.495$, Kramerov koeficijent $V=0.055$).

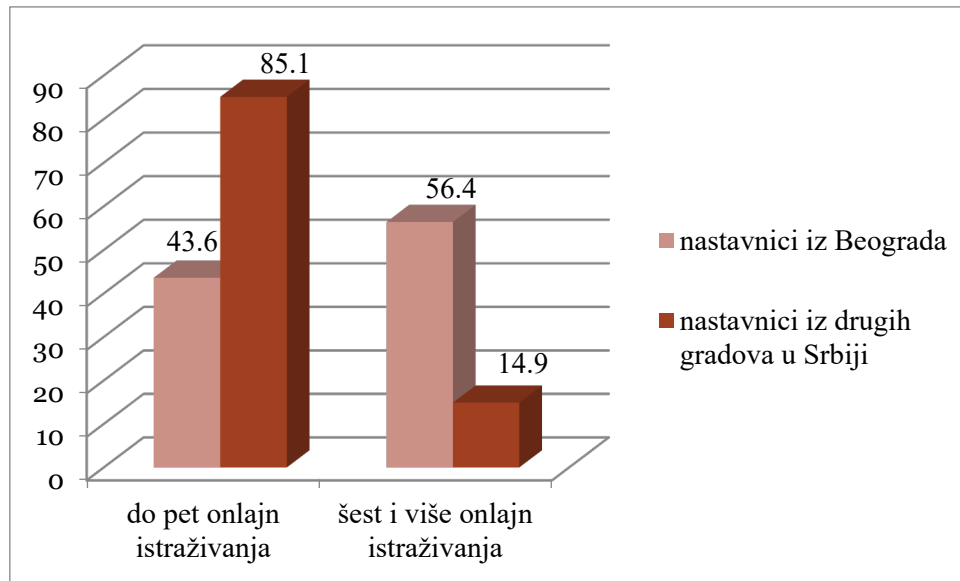


Grafikon 1: Učešće nastavnika u onlajn istraživanjima s obzirom na godine starosti

U rasponu od jednog do pet onlajn istraživanja učestvovalo je više nastavnika koji rade u osnovnim školama u drugim gradovima u Srbiji (85.1%), dok više nastavnika zaposlenih u osnovnim školama u Beogradu izjavljuje da je bilo uključeno u šest i više onlajn istraživanja (56.4%) (Grafikon 2). Registrovane su statistički značajne razlike u učestalosti učestvovanja u onlajn istraživanjima između nastavnika zaposlenih u osnovnim školama u Beogradu i onih koji rade u osnovnim školama u

³ Radi ispunjavanja preduslova za primenu planiranih statističkih postupaka, broj kategorija odgovora u varijabli učestalost učešća u onlajn istraživanjima redukovano je sa tri na dve kategorije: od jednog do pet onlajn istraživanja; šesti i više onlajn istraživanja.

drugim gradovima u Srbiji ($\chi^2=24.067$, $df=1$, $p=0.000$, Kramerov koeficijent $V=0.425$).



Grafikon 2: Učešće nastavnika u onlajn istraživanjima s obzirom na sredinu

Približno 20% nastavnika, tj. njih 28, bili su u situaciji da odbiju da učestvuju u onlajn istraživanju. Najviše ispitanika kao razlog navodi nedostatak vremena (12⁴). Više od jednog nastavnika ističe: nezainteresovanost za problem koji se istražuje (5) i nedostatak motivacije da se uključe u istraživanje (3). Po jedan ispitanik navodi sledeće razloge: nedostatak informacija o istraživanju, sumnja u postojanje adekvatne zaštite podataka, ali i zaštite identiteta ispitanika.

Više od polovine nastavnika ne pravi razliku između iskustva učestvovanja u konvencionalnom i onlajn istraživanju (58.2%). Skoro svi ispitanici u toj grupi navode da su se podjednako prijatno osećali u obe vrste istraživanja (94.4%). Za razliku od toga, 41.8% nastavnika prednost daje jednoj od dve pomenute grupe istraživanja. Među njima većina ispitanika navodi da su se prijatnije osećali u onlajn istraživanju (90.6%); dok mali procenat njih prednost daje konvencionalnom istraživanju (9.4%). Sa povećanjem godina starosti i veličine grada povećava se broj nastavnika koji ne prave razliku u kvalitetu iskustva učestvovanja u konvencionalnom i onlajn istraživanju. Ipak, u tom smislu, na ovom uzorku ispitanika, nisu registrovane statistički značajne razlike (godine starosti: $\chi^2=0.062$, $df=1$, $p=0.803$, Kramerov koeficijent $V=0.020$; veličina mesta: $\chi^2=1.416$, $df=1$, $p=0.234$, Kramerov koeficijent $V=0.103$).

Približno 1/3 nastavnika ukazala je na prednosti onlajn istraživanja (46⁵). Najviše njih navodi njihovu praktičnost (brzina i lakoća odgovaranja na pitanja, mogućnost promene odgovora, preglednost postavljenih pitanja i sl.) (23); zatim,

⁴ Broj u zagradi označava broj ispitanika.

⁵ Ibid.

moгуćnost da pristupe popunjavanju instrumenta u vreme i na mestu koje njima odgovara (12); veća samostalnost prilikom odlučivanja da li će učestovati u istraživanju ili ne (8); mogućnost uključivanja u istraživanje ispitanika bez obzira na prostornu udaljenost (3).

Veoma mali broj nastavnika navodi ograničenja onlajn istraživanja (13). Među njima najviše je onih koji ukazuju na: nemogućnost da se instrument sagleda u celini (njegova dužina, sadržaj itd.) (5); izvesnu šturost pitanja u smislu da nisu uvek u mogućnosti da u potpunosti iskažu svoj odgovor (4); nepostojanje interneta kao preduslova za korišćenje onlajn istraživanja i to, kako zbog njegove nedostupnosti u pojedinim oblastima, tako i zbog njegovog lošeg kvaliteta (4).

Zaključak

Rezultati dobijeni u istraživanju ukazuju da su nastavnici prihvatili onlajn istraživanja kao novu vrstu istraživanja u oblasti obrazovanja. Na to, pre svega, ukazuje podatak da je većina nastavnika učestvovala u više od jednog onlajn istraživanja (85%).

Međutim, prilikom analize uključenosti nastavnika u onlajn istraživanje u obzir bi trebalo uzeti i sledeće. Više nastavnika iz Beograda, nego iz drugih gradova u Srbiji, navodi da su učestvovali u većem broju onlajn istraživanja, tj. u šest i više. Mada onlajn istraživanje otvara mogućnost za prevazilaženje prostornih barijera prilikom izbora uzorka ispitanika, na osnovu rezultata dobijenih u istraživanju, čini se da se ta njegova prednost nedovoljno koristi. Takođe, među razlozima zbog kojih su nastavnici odbili da učestvuju u onlajn istraživanju nalaze se i oni koji se tiču sumnje u vezi sa zaštitom identiteta ispitanika, poverljivosti podataka i sl. Upoznavanje nastavnika kao potencijalnih ispitanika sa karakteristikama onlajn istraživanja može da doprinese otklanjanju registrovanih problema, a na osnovu toga i njihovoj spremnosti da se uključe u istraživanje.

Većina nastavnika ne pravi razliku u iskustvu učestvovanja u konvencionalnom i onlajn istraživanju. Kada navode dobre strane onlajn istraživanja nastavnici uglavnom ističu njegove karakteristike koje su posledica prednosti interneta kao specifičnog medijuma. S druge strane, kada opisuju njegova ograničenja oni ukazuju i na pojedine metodološke karakteristike onlajn istraživanja. Zbog toga, trebalo bi težiti uspostavljanju balansa u primeni onlajn i konvencionalnog istraživanja (Maniaci & Rogge, 2014), kroz preciziranje uslova optimalne primene onlajn istraživanja (Couper & Bosnjak, 2010) u oblasti obrazovanja.

Literatura

Birnbaum, M. H. (2013). Methodological and Ethical Issues in Conducting Social Psychology Research via the Internet. In C. Sansone, C. C. Morf, & A. T. Panter (Eds.), *The Sage Handbook of Methods in Social Psychology* (pp. 359-382). Thousand Oaks: Sage.

- Couper, M. P., & Bosnjak, M. (2010). Internet Surveys. In P. V. Marsden, & J. D. Wright (Eds.), *Handbook of Survey Research* (pp. 527-550). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Fajgelj, S. (2007). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Gelinas, L., Pierce, R., Winkler, S., Cohen, I. G., Lynch, H. F., & Bierer, B. E. (2017). Using social media as a research recruitment tool: Ethical issues and recommendations. *The American Journal of Bioethics*, 17(3), 3-14.
- Kiesler, S., & Sproull, L. S. (1986). Response Effects in the Electronic Survey. *Public Opinion Quarterly*, 50(3), 402-413.
- Krantz, J. H., & Reips, U. D. (2017). The state of web-based research: A survey and call for inclusion in curricula. *Behavior research methods*, 49(5), 1621-1629.
- Kraut, R., Olson, J., Banaji, M., Bruckman, A., Cohen, J., & Couper, M. (2004). Psychological Research Online: Report of Board of Scientific Affairs' Advisory Group on the Conduct of Research on the Internet. *American Psychologist*, 59(2), 105-117.
- Maniaci, M. R., & Rogge, R. D. (2014). Conducting Research on the Internet. In H. T. Reis, & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology* (pp. 443-472). New York: Cambridge University Press.
- Nosek, B. A., Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2002). E-Research: Ethics, Security, Design, and Control in Psychological Research on the Internet. *Journal of Social Issues*, 58(1), 161-176.
- Petrović, M. (2014). Prednosti i nedostaci onlajn-istraživanja. *Marketing*, 45(1), 63-74.
- Popadić, D., Pavlović, Z. i Žeželj, I. (2018). *Alatke istraživača*. Beograd: Clio.
- Reis, H. T., & Gosling, S. D. (2010). Social Psychological Methods Outside the Laboratory. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 82-114). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Stewart, K., & Williams, M. (2005). Researching online populations: the use of online focus groups for social research. *Qualitative Research*, 5(4), 395-416.
- Wolfe, C. R. (2017). Twenty years of Internet-based research at SCiP: A discussion of surviving concepts and new methodologies. *Behavior research methods*, 49(5), 1615-1620.

STRATEGIJE PROFESIONALNOG USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA U PERIODU NESIGURNOSTI I KRIZE¹

Kristinka Č. Ovesni²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

U radu se raspravlja o primenjenosti strategija profesionalnog usavršavanja nastavnika osnovnih škola za suočavanje sa promenama nastalim u periodu nesigurnosti i krize izazvanih pandemijom COVID-19. Sprovedeno je kvalitativno istraživanje u kome je učestvovalo 36 nastavnika osnovnih škola sa teritorije Republike Srbije, čiji su narativi prikupljeni strukturisanim intervjuom fokusiranim na strategije profesionalnog usavršavanja nastavnika za suočavanje sa promenama nastalim u periodu pandemije COVID-19. Prikupljeni podaci posmatrani su kroz prizmu devet prethodno identifikovanih strategija usavršavanja zaposlenih za suočavanje sa promenama nastalim u periodu nesigurnosti i krize. Nalazi reflektuju zastupljenost četiri strategije: strategije umrežavanja znanja, strategije kojom se redukuje razvoj zaposlenih, strategije modularizacije i virtualizacije rada i strategije postizanja digitalne kompetencije, što ukazuje na neophodnost pravovremenog, brižljivijeg osmišljavanja i realizacije programa profesionalnog usavršavanja nastavnika za suočavanje sa promenama, kao i na potrebu kompleksnijeg izučavanja strategija profesionalnog usavršavanja nastavnika za suočavanje sa promenama.

Ključne reči: profesionalno usavršavanje nastavnika, strategije profesionalnog usavršavanja nastavnika, period nesigurnosti i krize, pandemija COVID-19.

Uvod

Strategije za suočavanje sa promenama nastalim u periodu nesigurnosti i krize (PNK) izazvanih pandemijom COVID-19 koje promovišu profesionalno usavršavanje nastavnika (PUN) kompleksno su povezane sa odnosom organizacije, a posebno uprave škole prema zaposlenima. U istraživanju o aktivnim strategijama suočavanja sa problemima izazvanim pandemijom COVID-19 Finstad i saradnici (Finstad et al., 2021) naglašavaju značaj strategija usmerenih na rešavanje problema i aktivno traženje socijalne podrške. Poseban značaj u tom procesu ima podržavajuće radno okruženje, u kome se akcenat stavlja na osmišljavanje posebnih intervencija za jačanje pozitivnih i aktivnih stavova u situaciji promene. Pored toga, kao negativni aspekti

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize* koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

² kovesni@f.bg.ac.rs; kovesni@gmail.com

delovanja u PNK izazvanih pandemijom COVID-19 označeni su izostanak podrške koju organizacija pruža zaposlenima, prepuštanje rešavanja problema isključivo zaposlenima, preterana formalna kontrola uprave i sl. Kao osnovu strategija za suočavanje sa promenama nastalim u PNK izazvanih pandemijom COVID-19 više autora (Delcker & Ifenthaler, 2021; Klapproth et al., 2020; Teng & Wu, 2021) ističe značaj opremljenosti nastavnika materijalnim resursima za onlajn nastavu, vremena i volje za participaciju u PUN, a posebno se izdvaja i podrška škole u kojoj su nastavnici zaposleni.

Do zanimljivih nalaza došli su i Toto i Limone (Toto & Limone, 2021) koji ukazuju na važnost momenata uključivanja savremenih tehnologija tokom perioda pandemije COVID-19 – (a) neophodnost PUN za primenu novih „modaliteta“ nastave koji motiviše učenike, (b) nastavnici koji su prethodno bili adekvatno pripremljeni za korišćenje savremenih tehnologija u nastavi pokazali su tendenciju za sticanje novih kompetencija, autonomiju u radu i snažne socijalne relacije sa organizacijom u kojoj su zaposleni, kao i sa drugim kolegama iz šireg konteksta, dok (c) nastavnici koji nisu bili prethodno adekvatno pripremljeni za rad od kuće sebe procenjuju kao neuspešne i neefikasne, a ako se tome doda i izostanak ili neadekvatna podrška organizacije i kolega, dolazi do generisanja snažnog izvora stresa koji se reflektuje na okruženje u kome deluju, a posebno na učenike. Za potrebe ovog rada kao prizmu kroz koju smo posmatrali PUN u PNK odabrali smo devet strategija:

1. umrežavanja znanja u uslovima u kojima se javljaju tenzije između organizacionih i kontekstualnih činilaca (spoljašnjih i unutrašnjih ljudskih resursa),
2. održive promene (rekonstrukcija unutar-organizacione dinamike),
3. kontramobilizacije ljudskih resursa (pružanje otpora spoljašnjim akterima koji narušavaju postojeći, stabilni sistem organizacije),
4. kojima se redukuje razvoj / profesionalno usavršavanje zaposlenih,
5. očuvanja / ravnomerne evolucije organizacione klime i kulture,
6. modularizacije i virtualizacije rada/spajanja personalnog i profesionalnog prostora (rad od kuće),
7. koje daju brze odgovore na aktuelne probleme (strateška fleksibilnost – npr. angažovanje privremenih saradnika i sl.),
8. osposobljavanja zaposlenih za postizanje adaptibilne performanse i
9. postizanja „digitalne kompetencije“ depriviranih u našem ranije sprovedenom istraživanju (Ovesni, 2021).

Metodologija istraživanja

Predmet ovog deskriptivnog, kvalitativnog istraživanja je primenjenost strategija profesionalnog razvoja nastavnika tokom PNK izazvanih pandemijom COVID-19. U skladu sa predmetom, cilj istraživanja je ispitivanje primenjenosti strategija PUN tokom PNK izazvanih pandemijom COVID-19.

Učestvovalo je trideset šest nastavnika osnovnih škola sa teritorije Republike Srbije. Dvadeset nastavnika radi i stanuje u Beogradu (BG), dok njih šesnaest radi i stanuje u manjim gradovima (MG: Valjevo, Jagodina, Kragujevac, Leskovac, Pirot, Smederevo, Čačak). Intervjuisanje je trajalo u proseku od 20 do 30 minuta, obavljano je u prigodnom prostoru u skladu sa prethodnim dogovorom intervjuera i intervjuisanih. Intervju je bio fokusiran na strategije PUN za suočavanje sa promenama nastalim u periodu pandemije COVID-19. Tokom intervjuisanja sačinjeni su audio-zapisi, koji su potom transkribovani. Svim intervjuisanima garantovana je puna anonimnost, tako da su njihova imena zamenjena slučajnim odabirom imena sa liste objavljene na web-sajtu (<https://www.srpskaimena.com>). Transkripti strukturisanih intervjuja potom su podvrgnuti tematskoj analizi i tematskom grupisanju podataka. Kodiranje podataka (Saldaña, 2015) obavljeno je u dva ciklusa. U prvom ciklusu prikupljeni podaci grupisani su u dve supkategorije:

1. reakcija ustanove u kojoj su nastavnici zaposleni na krizu izazvanu pandemijom COVID-19,
2. strategije PUN koje su škole (u kojima su intervjuisani nastavnici zaposleni) primenile za suočavanje sa promenama nastalim u periodu PNK izazvanih pandemijom COVID-19.

Drugi ciklus kodiranja započeo je klasifikovanjem dobijenih nalaza u skladu sa prethodno navedenih devet strategija u PNK (Ovesni, 2021), nakon čega su izvršeni prioritizacija, integrisanje, sintetisanje, apstrahovanje i konceptualizacija dobijenih nalaza.

Rezultati istraživanja i diskusija

U okviru prve teme koja se odnosi na reakciju ustanove u kojoj su nastavnici zaposleni na krizu izazvanu pandemijom COVID-19 izdvojene su dve vrste narativa. Prva vrsta narativa (zastupljena kod 22 nastavnika) ukazala je da neke škole nisu bile pripremljene za novonastalu situaciju, te da su se prvenstveno oslanjale na primenu mera koje je propisalo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja:

Durđa, 45 g., 21 g. radnog staža, MG: Kada su objavili vanredno stanje i prelazak na onlajn nastavu, moram priznati da je bilo zastrašujuće i niko nije mogao da zamisli kako ćemo da je organizujemo. Naša škola je, kao i sve škole u državi, postupila po nalogu Ministarstva i Kriznog štaba. Nastava je prebačena u virtuelni svet, svi smo reagovali uplašeno, nesigurno i nismo znali šta da radimo bez instrukcija. Niko te ne pita da li znaš i možeš. Radiš. Grešiš. I učiš samo na svojim greškama. Deca trpe, zaostaje se sa gradivom, a roditelji šalju poruke i traže odgovore koje nemaš.

Druga vrsta narativa (zastupljena kod 14 nastavnika) pokazuje da su neke osnovne škole bile pripremljene za promene:

Jelena, 48 g., 23 g. radnog staža, MG: *Naša škola se dobro organizovala u novonastaloj situaciji. Brzo smo se dogovorili i obavestili roditelje o daljem radu preko lokalnih medija, a imali smo već oformljene onlajn grupe za roditelje u kojima razmenjujemo informacije.*

U okviru druge teme, koja se odnosi na strategije PUN koje su osnovne škole primenile za suočavanje sa promenama nastalim u PNK izazvanih pandemijom COVID-19 izdvojeno je četiri vrsta narativa. Prva vrsta narativa (zastupljena kod 33 nastavnika) ukazuje na primenu strategija umrežavanja znanja:

Olivera, 42 g., 16 g. radnog staža, BG: *Prvo, ja sam sama odlučila da se prilagodim promenama jer je moja profesija takva, ja radim sa đacima, sa mladim ljudima – kakav bih ja nastavnik bila kada bih te mlade ljude na bilo koji način oštetila. Ja jesam informatički potkovana, ali jave se propusti, greške, nepoznanice... Učila sam sama, uz pomoć kolega i porodice.*

Druga vrsta narativa (zastupljena kod 20 nastavnika) odnosi se na strategije kojima se redukuje razvoj zaposlenih:

Gorica, 47 g., 21 g. radnog staža, MG: *Škola nije organizovala baš nikakvu obrazovnu aktivnost za prilagođavanje novim uslovima, konkretno mislim na digitalno obrazovanje. Iako su znali kako stoje stvari tj. da veći deo nastavnog kadra nema nikakvog iskustva sa specifičnostima nastave u tom okruženju – nikakve obuke nisu održane.*

Treća vrsta narativa (zastupljena kod 16 nastavnika) opisuje primenu strategije modularizacije i virtualizacije rada/spajanja personalnog i profesionalnog prostora (rad od kuće):

Nina, 41 g., 15 g. radnog staža, BG: *Morali smo da radimo od kuće. Morali smo prvo da se stručno usavršavamo tako što smo imali pomoć nastavnika informatičara koji su nam omogućili da se uključimo u program za onlajn nastavu. Učenici su pratili onlajn i na RTS-u program koji je bio, a imali smo i mi naš program preko kog smo radili. Škola se potrudila da nastavnike pripremi, koliko može, na nastavu od kuće. Uspostavljen je sistem preporuka: koje platforme koristiti, kako koristiti i tako dalje.*

Četvrta vrsta narativa (zastupljena kod 16 nastavnika) ukazuje na primenu strategije postizanja „digitalne kompetencije“:

Milan, 56 g., 34 g. radnog staža, BG: *Imali smo obuku na kojoj su nam jasno i precizno objašnjeni novi načini rada. Bila je posle nekoliko meseci obuka za rad na računaru preko aplikacija za komunikaciju na daljinu.*

Nalazi istraživanja ukazuju na veoma redukovanu primenu strategija za suočavanje sa promenama nastalim u PNK u školama u Srbiji. Od devet strategija identifikovanih u širokom spektru organizacija zastupljene su samo četiri vrste: strategija umrežavanja znanja, strategije kojima se redukuje razvoj zaposlenih, strategije modularizacije i virtualizacije rada i strategija postizanja digitalne kompetencije. Takvo opredeljenje ukazuje na potrebu detaljnijeg planiranja delovanja u uslovima promene, na neophodnost jasne usmerenosti na brzo rešavanje problema, kao i na potrebu davanja široke, osmišljene podrške zaposlenima.

Zaključak

Nalazi dobijeni istraživanjem ukazuju da postojeći programi PUN osnovnih škola, iako veoma obuhvatni i brižljivo osmišljeni, nisu adekvatni i dovoljni za situacije u kojima se dešavaju krupne promene. Neophodno je, sa jedne strane, dalje temeljno osmišljavanje programa u kojima bi nastavnici stekli neophodna znanja, razvili potrebne sposobnosti i veštine primene savremenih modaliteta nastave, uz istovremeno podsticanje autonomije u radu i razvoj snažne socijalne interakcije sa kolektivom, posebno sa upravom škole, kao i sa drugim kolegama iz šireg socijalnog konteksta. Sa druge strane, neophodni su razvoj i primena adekvatnih programa profesionalnog usavršavanja uprave osnovnih škola, koji imaju potencijal da pomognu u davanju brzih odgovora na aktuelne probleme, u prilagođavanju promenama i u razvoju organizacione klime i kulture koja pogoduje učenju.

Rezultati dobijeni istraživanjem otvaraju prostor za dalje, kompleksnije proučavanje strategija PUN osnovnih škola za suočavanje sa promenama nastalim u PNK, kao i njihovog uticaja na aktere (upravu škole, nastavnike, učenike, roditelje, predstavnike lokalne zajednice) složenog obrazovnog procesa.

Literatura

- Delcker, J., & Ifenthaler, D. (2021). Teachers' perspective on school development at German vocational schools during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education, 30*(1), 125-139.
- Finstad, G. L., Giorgi, G., Lulli, L. G., Pandolfi, C., Foti, G., León-Perez, J. M., Cantero-Sánchez, F. J., & Mucci, N. (2021). Resilience, Coping Strategies and Posttraumatic Growth in the Workplace Following COVID-19: A Narrative Review on the Positive Aspects of Trauma. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(18), 9453.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' Experiences of Stress and Their Coping Strategies during COVID-19 Induced Distance Teaching. *Journal of Pedagogical Research, 4*(4), 444-452.

- Ovesni, K. (2021). Strategije razvoja ljudskih resursa u periodu nesigurnosti i krize. U: Š. Alibabić (ur.), *Život u kriznim vremenima – andragoški pogledi* (str. 155-170). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Teng, M. F., & Wu, J. G. (2021). Tea or tears: online teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 290-292.
- Toto, G. A., & Limone, P. (2021). Motivation, Stress, and Impact of Online Teaching on Italian Teachers during COVID-19. *Computers*, 10(6), 75.

OBRAZOVANJE NASTAVNIKA U VREME KRIZE: ŠTA SE DEŠAVA SA SOCIJALNOM DIMENZIJOM NASTAVE¹

Lidija R. Radulović²

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Luka Đ. Nikolić³

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Polazeći od značaja obrazovanja nastavnika za njihovo buduće delovanje i važnosti socijalne dimenzije nastavnog procesa, rad predstavlja analizu odlika ove dimenzije nastave u programima inicijalnog obrazovanja nastavnika predmetne nastave. Cilj istraživanja je da se sagleda kako studenti koji su pohađali ove programe u periodu krize izazvane pandemijom procenjuju kvalitet socijalne dimenzije nastave i da li se njihovi odgovori razlikuju od procena studenata koji su programe pohađali pre ovog perioda. Ispitivanje je sprovedeno onlajn anketiranjem 57 studenata sa tri državna univerziteta u Srbiji. Rezultati pokazuju da studenti visoko procenjuju odlike socijalne dimenzije nastave u doba krize, ali da je njihova procena niža od procena iste dimenzije pre krize. Budući da se nastava u doba krize pretežno odvijala u onlajn kontekstu, ovi rezultati pokazuju da je kroz ovaj vid nastave moguće postići visok kvalitet socijalne dimenzije nastave i da postoji prostor za unapređivanje socijalne dimenzije nastave koja je realizovana u doba krize.

Ključne reči: obrazovanje nastavnika, obrazovanje u doba krize, dimenzije onlajn nastave, socijalna dimenzija nastave, COI model onlajn nastave.

Uvod

Kada je 2020. godine došlo do širenja pandemije COVID-19, kao nastavnici u programima inicijalnog obrazovanja nastavnika bili smo prinuđeni da tragamo za rešenjima koja će omogućiti nastavak nastave. Nespremni za onlajn nastavu, učili smo da koristimo digitalne tehnologije u nastavi dok smo ih koristili, isprobavali smo mogućnosti različitih platformi, stare planove smo prilagođavali novom kontekstu i pomalo razvijali nove aktivnosti. Može se reći i da smo sumnjali u mogućnost da se kroz onlajn nastavu obezbedi kvalitetno obrazovno iskustvo za naše studente i da smo

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize*, koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

² liradulo@f.bg.ac.rs

³ lukanikolic141993@gmail.com

ovu vrstu nastave doživljavali kao nužno i privremeno zlo. Drugim rečima, nastava koju smo organizovali je bila iznuđena promenama izazvanim pandemijom, te je možemo smatrati *nastavom u doba krize*, ili *pandemijskom nastavom*, a ne planski i studiozno razvijenom *onlajn nastavom* (Barbour et al., 2020).

Prošlo je dve godine u kojima se inicijalno obrazovanje nastavnika odvijalo u pandemijskim uslovima, pretežno u onlajn obliku. U međuvremenu smo imali vremena da učimo o onlajn nastavi, da pronađemo platforme koje u što većoj meri odgovaraju načinu rada koji želimo, da menjamo nastavne planove i osmišljavamo aktivnosti studenata koje su u skladu sa novim kontekstom. Takođe, skupili smo iskustva koja se mogu istraživati.

Naše istraživanje je smešteno u prostor između onoga što se može smatrati odlikama i potencijalima sistematično planirane onlajn nastave i onoga što smo kroz nastavu u doba krize izazvane pandemijom zaista imali u nastavnoj praksi. Pitanja koja bi se mogla postaviti u vezi sa ovom nastavom su brojna, a u ovom radu će fokus biti na socijalnoj dimenziji nastavnog procesa. Odlučili smo da se bavimo ovom dimenzijom zato što je posebno značajna iz perspektive sociokonstruktivističkih shvatanja nastave (ne samo u onlajn okruženju), zato što je nedovoljno istraživana u kontekstu onlajn nastave (Carrillo & Flores, 2020), kao i zbog njenog posebnog značaja za obrazovanje nastavnika.

Istraživali smo socijalnu dimenziju nastavnog procesa u programima inicijalnog obrazovanja nastavnika predmetne nastave u Srbiji, kako bismo sagledali ovu nastavu i mogli da odlučujemo o daljem radu u kontekstu ove i potencijalnih kriznih situacija u budućnosti, ali i u kontekstu nakon krize. Razumevanje nastave kroz koju se obrazuju budući nastavnici posebno je značajano imajući u vidu značaj prethodnog obrazovanja nastavnika za kvalitet njihovog rada (Roberts-Hull et al., 2015). Osim toga, potencijalni značaj ovog istraživanja proizilazi iz njegovog doprinosa sagledavanju potencijala onlajn nastave, kao i mogućnosti da se *nastava u vreme krize* razvija i dostiže odlike kvalitetne *onlajn nastave* (Carrillo & Flores, 2020), što je relevantno ne samo za inicijalno obrazovanje nastavnika, već i za nastavu u drugim oblastima i na različitim nivoima obrazovanja.

Teorijski okvir istraživanja

Sve veća zastupljenost onlajn nastave do koje je, naročito u visokoškolskom obrazovanju, došlo tokom poslednjih 20-30 godina (Kentnor, 2015) usmerila je istraživače na pitanja kvaliteta onlajn nastave, odnosno na identifikovanje onih odlika ove nastave koje omogućavaju kvalitetno obrazovno iskustvo za studente (Carrillo & Flores, 2020; Horzum, 2015). Kao deo tih nastojanja, polazeći od sociokonstruktivističkog shvatanja nastave, kao orijentir za razvijanje i procenu kvalitetnog onlajn obrazovnog iskustva razvijen je konceptualni model nastavnog procesa nazvan „zajednica koja istražuje” (*Community of Inquiry - COI*) (Garrison et al, 2000). Sam naziv modela upućuje na značaj emocionalne i kognitivne povezanosti

učenika/studenata („zajednica”) i na vrednost kritičkog promišljanja i građenja značenja („koja istražuje”) u nastavi (Fiock, 2020).

COI model naglašava tri osnovne dimenzije onlajn nastave: kognitivnu, nastavnu i socijalnu, koje u sadejstvu grade obrazovna iskustva studenata. Kognitivna dimenzija modela (*Cognitive presence*) odnosi se na mogućnost učenika/studenata da grade značenja kroz kontinuiranu refleksiju i međusobnu komunikaciju (Carillo & Flores, 2020). Ova dimenzija obuhvata identifikaciju problema, istraživanje i građenje znanja kroz nastavni proces (Fiock, 2020). Nastavna dimenzija modela (*Teaching presence*) se odnosi na nastavnikovo delovanje kojim osmišljava, facilitira i usmerava nastavni proces (Carillo & Flores, 2020), odnosno kreira kvalitetno onlajn nastavno okruženje (Bangert, 2009). Naglašavajući da upravo socijalna dimenzija nastave pravi kvalitativnu razliku između građenja znanja u istraživačkoj zajednici i nastave koja se svodi na prenošenje znanja, autori inicijalnog COI modela navode da su potkategorije koje govore o kvalitetu onlajn nastave u domenu socijalne dimenzije (*Social presence*): afektivna ekspresija, grupna kohezija i otvorena komunikacija (Garrison et al., 2000). Gerison kasnije izdvaja afektivnu ekspresiju i posmatra je kao zasebnu dimenziju koju naziva emocionalnom, a u socijalnoj dimenziji ostavlja grupnu koheziju i otvorenu komunikaciju (Garrison, 2013). Kao aspekti socijalne dimenzije u literaturi se sreću: učnički doživljaj pripadnosti grupi (Bangert, 2009), učnički doživljaj sebe i drugih u onlajn okruženju kao stvarnih osoba (Garrison et al., 2000), afektivno angažovanje učenika, prilike da komuniciraju smisleno u kolaborativnom okruženju i grade interpersonalne odnose (Carillo & Flores, 2020). Sumirajući različita gledišta, možemo reći da se socijalna dimenzija odnosi na osećaj pripadnosti grupi i grupnu koheziju, te kvalitet komunikacije i interaktivnost.

Rezultati empirijskih istraživanja koja su bila usmerena na socijalnu dimenziju modela govore u prilog činjenici da su odlike ove dimenzije povezane sa angažovanjem učenika u nastavi i učničkim doživljajem nastave, te da prisustvo odlika kao što su grupna kohezija, osećaj pripadnosti grupi, te otvorena komunikacija doprinose većem angažovanju učenika u nastavi, ko-konstrukciji znanja, učešću u diskusijama i predanosti zadacima (Jaber et al., 2018; Jackson & Jones, 2019; Vinagre, 2017), kao i većem zadovoljstvu učenika nastavom i nastavnicima (Richardson & Swan, 2003; Richardson et. al., 2017).

U ovom radu socijalna dimenzija nastave je operacionalizovana na način koji je najbliži Gerisonovom shvatanju, pri čemu je grupnoj koheziji i otvorenoj komunikaciji dodata i odlika međusobnog poštovanja, koja se može posmatrati kao posebna odlika socijalne dimenzije i kao preduslov za ostvarivanje ostale dve odlike.

Metodologija

Sagledavanju socijalne dimenzije nastave u programima inicijalnog obrazovanja nastavnika pristupili smo ispitivanjem studentske perspektive o prisustvu

pojedinih odlika nastave. Želeli smo da saznamo kako studenti koji su pohađali nastavu u doba krize procenjuju odlike socijalne dimenzije nastave, kao i da uporedimo njihove odgovore sa ocenom koju daju studenti koji su nastavu pohađali pre krize.

Podaci su prikupljeni onlajn upitnikom koji je za potrebe evaluacije programa za obrazovanje nastavnika razvijen u Centru za obrazovanje nastavnika Filozofskog fakulteta u Beogradu. Pitanja na osnovu kojih smo analizirali socijalnu dimenziju nastave data su u obliku Likertove petostepene skale procene. Analizom su obuhvaćeni odgovori 57 studenata master programa i programa celoživotnog obrazovanja za obrazovanje nastavnika predmetne nastave na sva tri državna univerziteta koji organizuju ove programe (univerziteti u Beogradu, Nišu i Kragujevcu).

Kvantitativna analiza je obuhvatila deskriptivnu statistiku (aritmetička sredina i standardna devijacija) i t-test kojim je utvrđivana značajnost razlika između ocena koje su davali studenti tokom perioda krize i pre krize izazvane pandemijom. Diskusija rezultata uključila je naša saznanja o kontekstu, odnosno o nastojanjima nastavnika i načinu odvijanja nastave koju su studenti procenjivali.

Rezultati i diskusija

Kako studenti procenjuju socijalnu dimenziju nastave u doba krize

Ovaj deo analize odnosi se na prosečnu ocenu kojom su studenti koji su pohađali nastavu tokom školske 2020/21. i školske 2021/22. godine ocenili prisustvo odlika koje se odnose na socijalnu dimenziju nastave. Analiza odgovora 40 studenata pokazuje da su odlike socijalne dimenzije nastave tokom krize visoko ocenjene, budući da je ocena za svaku od odlika veća od 4, a prosečna ocena svih odlika socijalne dimenzije nastave – 4,54 (Tabela 1).

Ovako procenjena socijalna dimenzija nastave u doba krize bi se mogla interpretirati kao posledica prepoznavanja značaja ove dimenzije, te nastojanja da se neguju socijalni odnosi, saradnja i zajedništvo i u novom kontekstu, što je vodilo prilagođavanju nastave i učenju nastavnika da rade u novom kontekstu. Smatramo da su kvalitetu socijalne dimenzije nastave doprinele platforme koje omogućavaju direktnu sinhronu komunikaciju između studenata i studenata sa nastavnicima, kao i rad u grupama, korišćenje više kanala za razmenu mišljenja i povratnih informacija, kao i za razmenu informacija i materijala za učenje, kreiranje aktivnosti studenata koje podstiču aktivno učenje i kolaboraciju i postupci kojima je negovano kooperativno učenje.

Tabela 1: Prosečne ocene odlika socijalne dimenzije nastave tokom školske 2020/21. i školske 2021/22. godine

Tvrdnja koja je procenjivana	M	SD	N
Osećao/la sam da pripadam zajednici koja deli vrednosti i ciljeve	4.28	0.75	40
Nastava je omogućavala kooperaciju između studenata i studenata i nastavnika	4.50	0.78	40
Osećao/la sam se podržano da izrazim svoje ideje i inicijative	4.53	0.85	40
Osećao/la sam se poštovano od strane kolega	4.63	0.67	40
Osećao/la sam se poštovano od strane nastavnika	4.75	0.54	40
UKUPNO	4.54	0.73	40

Da bismo bolje razumeli relativno značenje ovih studentskih ocena uporedili smo ih sa ocenama kojima su odlike socijalne dimenzije nastave procenili studenti koji su programe pohađali pre pandemije.

Promene ocena socijalne dimenzije nastave sa prelaskom na pandemijsku nastavu

Kada se uporede ocene kojima su nastavu ocenjivali studenti koji su je pohađali u doba krize (pretežno u onlajn kontekstu) sa ocenama studenata koji su studirali pre krize, primećuje se da su ocene niže za nastavu u doba krize za svaku od pojedinačnih tvrdnji koje se odnose na socijalnu dimenziju nastavnog procesa (Tabela 2).

Tabela 2: Odnos ocena odlika socijalne dimenzije pre i tokom krize

Tvrdnja koja je procenjivana	M	N	M	N
	(za nastavu pre 2019.)		(za nastavu u doba krize)	
Osećao/la sam da pripadam zajednici koja deli vrednosti i ciljeve	4.53	17	4.28	40
Nastava je omogućavala kooperaciju između studenata i studenata i nastavnika	4.82	17	4.50	40
Osećao/la sam se podržano da izrazim svoje ideje i inicijative	4.59	17	4.53	40
Osećao/la sam se poštovano od strane kolega	4.65	17	4.63	40
Osećao/la sam se poštovano od strane nastavnika	4.76	17	4.75	40
UKUPNO	4.67	17	4.54	40

Iako je ove podatke potrebno uzeti sa rezervom zbog malog uzorka i neujednačenog broja studenata koji su ocenjivali nastavu u doba krize i nastavu pre krize, pravilnost u opadanju prosečnih ocena smatramo indikativnom. Navedeni razlozi, zajedno sa činjenicom da se ocene pre i za vreme krize ne razlikuju mnogo, doprinele su tome da navedene razlike za većinu tvrdnji nisu statistički značajne. Ipak, prosečna ocena koja se odnosi na omogućavanje kooperacije u nastavi studenata koji su pohađali nastavu u doba krize izazvane pandemijom ($M = 4.5, SD = 0.78$) u odnosu na ocenu studenata koji su je pohađali ranije ($M = 4.8, SD = 0.39$) je značajno niža $t(55) = 2.068, p = .04$. U ocenama ostalih odlika socijalne dimenzije nije pokazana značajna razlika ocena između dve grupe studenata.

Zaključak

Sumirajući navedene nalaze, možemo zaključiti da su studenti visokim ocenama procenili odlike socijalne dimenzije nastavnog procesa realizovanog u programima inicijalnog obrazovanja nastavnika predmetne nastave u doba krize izazvane pandemijom, ali i da su te ocene niže od ocena iste dimenzije nastave pre pandemije. Imajući u vidu da se radi o nastavi koja se dešava u doba krize, a ne detaljno planiranoj onlajn nastavi ove ocene mogu nas činiti zadovoljnim. Ipak, one otvaraju prostor za razmišljanje o unapređivanju socijalne dimenzije nastave u ovim programima, naročito kada se ona odvija u onlajn kontekstu. Na osnovu rezultata ovog istraživanja ne možemo pouzdano suditi o tome šta bi i kako trebalo unapređivati i smatramo da je to prostor za nova istraživanja.

Rezultati, takođe, govore da je kroz onlajn nastavu moguće postići visok kvalitet socijalne dimenzije nastave, što je važno imati na umu prilikom razmišljanja o načinu organizacije nastave u kriznim situacijama. Prelazak na onlajn nastavu u ovakvim prilikama ne mora nužno voditi odustajanju od građenja zajedništva, saradnje i osećaja pripadnosti. Ipak, kvalitet socijalne dimenzije nastave i dalje se u većoj meri ostvaruje u nastavi koju organizujemo u neposrednom kontaktu.

Literatura

- Bangert, A. W. (2009). Building a validity argument for the community of inquiry survey instrument. *Internet and Higher Education*, 12(2), 104-111. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.06.001>
- Barbour, M. K., LaBonte, R., Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., Bond, M. A., Hill, P., & Kelly, K. (2020). *Understanding Pandemic Pedagogy: Differences Between Emergency Remote, Remote, and Online Teaching*. State of the Nation: K-12 e-Learning in Canada. Halfmoon Bay: Canadian eLearning Network.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education* 43(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>

- Fiock, H. (2020). Designing a Community of Inquiry in Online Courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 134–152. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.3985>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer Conferencing Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205>.
- Garrison, D. R. (2013). Theoretical Foundations and Epistemological Insights of the Community of Inquiry. In Z. Akyol, & D. R. Garrison (Eds.), *Educational Communities of Inquiry: Theoretical Framework, Research, and Practice* (pp. 1-11). Hershey: Information Science Reference.
- Horzum, M. B. (2015). Online Learning Students' Perceptions of the Community of Inquiry Based on Learning Outcomes and Demographic Variables. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 536-567. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i2.607>
- Jaber, L. Z., Dini, V., Hammer, D., & Danahy, E. (2018). Targeting Disciplinary Practices in an Online Learning Environment. *Science Education*, 102(4), 668–692. <https://doi.org/10.1002/sce.21340>
- Jackson, B. L., & Jones, M. (2019). Where the Rubber Meets the Road: Exploring the Perceptions of In-service Teachers in a Virtual Field Experience. *Journal of Research in Technology in Education*, 51(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/15391523.2018.1530622>
- Kentnor, H. (2015). Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1-2), 21-34.
- Richardson, J., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-88.
- Richardson, J., Maeda, Y., Jing, L., & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71 (1), 402-417. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>
- Roberts-Hull, K., Jensen, B., & Cooper, S. (2015). *A new approach: Teacher education reform*. Melbourne: Learning First. Preuzeto sa <https://learningfirst.com/wp-content/uploads/2020/07/12.-A-new-approach-reforming-teacher-education.pdf>
- Vinagre, M. (2017). Developing Teachers' Telecollaborative Competences in Online Experiential Learning. *System*, 64(1), 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.002>

OCENJIVANJE UČENIKA TOKOM PRVE GODINE PANDEMIJE: OD MENJANJA PARADIGME DO TEHNIČKIH REŠENJA¹

Milan S. Stančić²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Školsko obrazovanje u doba pandemije pratili su brojni izazovi, pri čemu se oblast ocenjivanja učenika često ističe kao naročito problematična. Cilj rada je da se sagleda kako su prosvetne vlasti u Srbiji rešavale pitanja ocenjivanja u prvoj godini pandemije i sa kakvim problemima su se u ovom domenu suočavali nastavnici. Kao izvori podataka korišćeni su dopisi nadležnog Ministarstva i objave i komentari nastavnika na Fejsbuku na temu ocenjivanja. Metodom analize sadržaja obrađeno je 2 673 komentara. Rezultati pokazuju da prvu godinu rada u uslovima pandemije možemo podeliti u tri perioda: 1) promena paradigme; 2) regresija; 3) „normalizacija“. Sva tri perioda pratili su različiti problemi u domenu ocenjivanja, pri čemu je period regresije pratilo najviše diskusije među nastavnicima na pitanja relevantna za ocenjivanje. Iako je kontekst pandemije bio povod za različita preispitivanja prakse, do stvarne promene paradigme nije došlo, već su stare prakse ocenjivanja, manje-više tehnički, prilagođavane novim uslovima rada.

Ključne reči: ocenjivanje, nastava u doba pandemije, perspektiva nastavnika, društvene mreže.

Uvod

Vreme krize često se posmatra kao teskobno i stagnantno, ali ono može biti i plodno za preispitivanje prakse i razvijanje ideja za promene. Aktuelna kriza izazvala je globalnu pometnju u različitim aspektima života ljudi i funkcionisanja društva, pa i u obrazovanju. Izmeštanje nastave iz učionica u digitalni kontekst predstavljalo je novinu za sve aktere. Kada je reč o školskom ocenjivanju, u velikom broju zemalja u svetu fokus je stavljen na praćenje rada učenika kako bi im se obezbedila što bolja podrška u učenju (Reimers & Schleicher, 2020; UNICEF, 2020; World Bank Group, 2020). Štaviše, pojedine zemlje su doba krize prepoznale kao dobar trenutak da isprobaju različite alternativne prakse ocenjivanja (Müller & Goldenberg, 2020; UNICEF, 2020). Ipak, budući da nastavnici nemaju puno iskustva sa ovakvim

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize* koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

² mstancic@f.bg.ac.rs

praksama ocenjivanja, promena je za njih bila vrlo zahtevna te alternativne prakse nisu bile dovoljno iskorišćene (Carretero Gomez et al., 2021; UNICEF, 2020). To ne čudi i ukoliko imamo u vidu da ocenjivanje nije samostalni entitet koji je moguće menjati nezavisno od ostatka sistema (Mitrović, 2017). Da bi došlo do promene neophodno je ostvariti paradigmatSKU usaglašenost, odnosno osigurati da su i ostali elementi nastave i obrazovanja rukovođeni istom paradigmatSKOM, istim ciljevima i vrednostima (Mitrović, 2017; Stančić, 2020, 2021).

Istraživanja iz naše sredine pokazuju da su se nastavnici suočavali sa brojnim problemima, a naročito su bili izraženi oni koji se odnose na praćenje rada i ocenjivanje učenika (Đerić, 2021; Rezultati ankete..., 2020). U ovom radu nastojaćemo da sagledamo kako su prosvetne vlasti u našoj zemlji rešavale pitanja ocenjivanja u prvoj godini pandemije. Stoga je napravljen pregled dopisa koje je u ovom periodu Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (dalje u tekstu: MPNTR) upućivalo školama. Želeli smo da sagledamo i probleme sa kojima su se nastavnici suočavali u vezi sa ocenjivanjem učenika tokom prve godine rada u izmenjenim uslovima, a to smo nastojali da ostvarimo uz pomoć analize podataka dostupnih na društvenim mrežama, verujući da one predstavljaju mesta na kojima su nastavnici bili u prilici da tokom pandemije podele svoje aktuelne profesionalne brige i razmišljanja.

Ocenjivanje učenika u izmenjenim uslovima rada – pregled dopisa MPNTR

Nakon proglašenja vanrednog stanja u Republici Srbiji 16. marta 2020. godine, MPNTR je objavilo *Operativni plan za nastavak rada škola u otežanim uslovima...* (2020). Planom je predviđena realizacija nastave na daljinu, pri čemu je naglašeno da nastavnici treba da prate angažman učenika u različitim aktivnostima i da beleže podatke o napretku učenika. U dodatnim objašnjenjima od strane MPNTR (20.3.2020), naznačeno je da rad u izmenjenim uslovima podrazumeva prelazak na formativno ocenjivanje, umesto dosadašnje prakse čije je težište bilo na brožčanom i sumativnom ocenjivanju (Ocenjivanje i praćenje napredovanja učenika tokom učenja na daljinu, 2020). Sredinom aprila, 13. aprila 2020. godine, škole su od MPNTR dobile *Sugestije za aktivnosti ocenjivanja u predstojećem periodu učenja na daljinu*³, gde je naznačeno da su se stekli uslovi da se učenici, na osnovu prikupljenih podataka o radu, daju brožčane ocene. Sugestije iz ovog dopisa su bile u izvesnoj meri i kontradiktorne – da treba dati „najbolje ocene“, kako bi se pojačala motivacija učenika, ali i da ocenjivanje ne treba da bude „neobjektivno“. Krajem aprila izmenjeni su pravilnici kojima se reguliše ocenjivanje učenika u osnovnim i srednjim školama (Pravilnici o izmeni Pravilnika o ocenjivanju učenika..., 2020), čime je omogućeno da

³ Dopis nije dostupan na zvaničnoj internet stranici MPNTR.

se učenicima koji imaju manje od propisanog broja ocena može dati zaključna ocena, u situacijama kada je ugroženo zdravlje učenika i nastavnika.

Nastava je od 1. septembra 2020. godine organizovana neposredno u školi samo za učenike u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja, dok su učenici koji pohađaju drugi ciklus osnovnog obrazovanja i srednjoškolci išli u školu po kombinovanom modelu. MPNTR je 27. novembra 2020. godine uputilo školama dodatno uputstvo za organizaciju rada i završetak prvog polugodišta (Uputstvo za organizaciju rada..., 2020). Kada je reč o ocenjivanju, ukazano je da se sve pisane provere znanja duže od 15 minuta moraju obavljati u školi, a da se usmene provere znanja mogu obavljati u školi u situacijama kada učenik nije zadovoljan predlogom zaključne ocene. Drugo polugodište je započeto po istom modelu kao i prvo. U dopisu koji je školama upućen 24. marta 2021. godine predloženo je da u periodu trajanja nastave na daljinu učenici po potrebi mogu da dolaze u školu, u manjim grupama i uz poštovanje epidemioloških mera, radi organizovanja usmenih i pisanih provera znanja.

Pregledom dopisa relevantnih za ocenjivanje učenika koje je MPNTR upućivalo školama tokom prve godine rada u uslovima pandemije, ustanovili smo različite poruke koje ovi dopisi nose, te ih možemo razvrstati u tri perioda. Period od početka pandemije do 13. aprila karakterisalo je naglašavanje prelaska na formativno ocenjivanje, te smo ovaj period nazvali *Promena paradigme*, dok period od 13. aprila pa do početka nove školske godine, imajući u vidu insistiranje da se formulišu numeričke sumativne ocene možemo označiti kao period *Regresije*, odnosno vraćanja na „staru paradigmu“. Treći period, od 1. septembra 2020. nadalje, označili smo kao period „*Normalizacije*“, budući da ocenjivanje više nije bilo u fokusu dopisa, a kada jeste pominjano, radilo se prevashodno o logističko-tehničkim uslovima da se provere znanja realizuju u skladu sa važećim pravilnicima i epidemiološkim merama. Dakle, u ovom periodu ocenjivanje je vraćeno na „stare“ prakse u uslovima takozvane „nove normalnosti“.

Problemi sa kojima su se nastavnici suočavali u domenu ocenjivanja

Metod

Podaci su preuzeti sa društvene mreže *Fejsbuk*, sa grupe „Velika zbornica – grupa prosvetnih radnika“ koja predstavlja jednu od najvećih grupa koja okuplja prosvetne radnike iz Srbije na ovoj društvenoj mreži. Inicijalna pretraga objava i komentara na grupi obavljena je korišćenjem reči „ocena“ i „ocenjivanje“, uključujući varijacije po padežu i broju, i to za period od 15. marta 2020. godine do 15. aprila 2021. godine, odnosno za prvu godinu rada u izmenjenim uslovima usled pandemije. Kako je broj pronađenih objava i komentara bio veliki, formiranju korpusa objava koje će biti uključene u analizu pristupljeno je uvođenjem dva kriterijuma: (1) pretraživane reči se moraju nalaziti u samoj objavi, odnosno razmena na grupi je inicirana na temu

ocenjivanja, 2) objava ima najmanje 50 komentara, odnosno postojalo je interesovanje članova grupe za diskusiju na datu temu. Na taj način, rezultati pretrage ograničeni su na 19 objava. Za dalju analizu podataka, kao i za potrebe prikaza rezultata istraživanja, a u skladu sa uvidima dobijenim na osnovu pregleda dopisa MPNTR, objave su grupisane u tri perioda (Tabela 1). Ukupan broj komentara koji su uključeni u analizu bio je $N = 2\ 673$, a broj komentara na pojedinačne objave se kretao između 50 i 381.

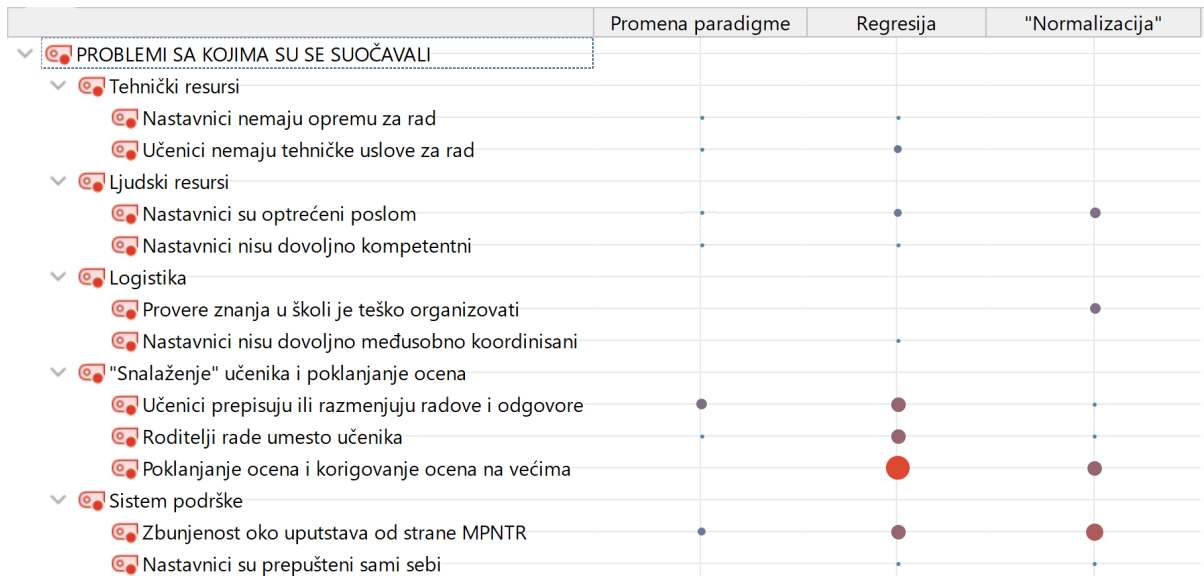
Tabela 1: Broj objava i komentara prema definisanim periodima

Period	Promena paradigme	Regresija	„Normalizacija“
Vremenski okvir	15.3.2020. do 12.4.2020.	13.4.2020. do 31.8.2020.	1.9.2020. do 15.4.2021.
Broj objava	3	8	8
Broj komentara	217	1.531	925

Odabrane objave i pripadajući im komentari su pripremljeni kao tekstualne datoteke, te dalje obrađivani u softveru MAXQDA 2020. Korišćena je metoda analize sadržaja induktivnog tipa (Elo & Kyngäs, 2008). Najpre je izvršeno inicijalno kodiranje podataka, što je podrazumevalo višestruko iščitavanje objava i komentara, a potom su tematski slični kodovi grupisani u kategorije.

Rezultati istraživanja

U periodu *Promene paradigme*, nastavnici su bili usmereni na deljenje svojih iskustava u vezi sa organizacijom ocenjivanja i praćenja rada učenika u novonastalim uslovima, dok o problemima nisu puno izveštavali (Slika 1). Postojala je zbunjenost nastavnika u vezi sa dopisima koje su dobijali od MPNTR, kao i deljenje briga i razmišljanja povodom učeničkog prepisivanja i drugih oblika „snalaženja“. U manjem broju komentara pronalazimo i izveštavanje o problemima koji se tiču dostupnosti tehničkih resursa za rad u onlajn okruženju, kao i o brigama o sopstvenoj kompetentnosti za realizaciju ocenjivanja u izmenjenim uslovima rada u nastavi. Doživljaj nastavnika bio je da je formativno ocenjivanje zahtevno, budući da je bilo potrebno pratiti rad učenika u kontinuitetu, što je u skladu sa podacima iz drugih istraživanja (Đerić i sar., 2020; Đerić, 2021).

Slika 1: Problemi u vezi sa ocenjivanjem u različitim periodima rada tokom pandemije⁴

Primećujemo da se u periodu *Regresije* javljaju iste kategorije komentara kao i u prethodnom periodu, ali da se najveći broj komentara odnosi na različite oblike učeničkog „snalaženja“ (prepisivanje, međusobno razmenjivanje urađenih zadataka i odgovora na pitanja, „pojačana pomoć“ od strane ukućana) i poklanjanje i korigovanje ocena (130 komentara). Ovakav nalaz nije iznenađujući, budući da je reč o periodu kada je od nastavnika traženo da formulišu numeričke ocene i daju predloge zaključnih ocena. I druga istraživanja iz naše sredine svedoče o tome da su nastavnici imali dileme u vezi sa tim da li je znanje koje učenici pokazuju „realno“, odnosno koliko su učenici samostalno radili na zadacima (Đerić i sar., 2020; Đerić, 2021; Đorđić i sar., 2021; Jovanović i Dimitrijević, 2021; Nikolić & Milojević, 2020), a istraživanja koja su obavljena sa učenicima i roditeljima sugerišu da su pomenute dileme dobrim delom opravdane (Đerić i sar., 2020; Mreža organizacija za decu Srbije, 2021; Nikolić & Milojević, 2020; Vučetić i sar., 2020; Živković i Kljajić, 2021). Kada je reč o poklanjanju ocena, po svemu sudeći, ovaj problem nije specifičan za kontekst izmenjenih uslova rada tokom pandemije (Stančić, 2020), mada su iskustva tokom pandemije i promišljanja o svrsi ocenjivanja intenzivirala diskusiju povodom ovog pitanja (Stančić, 2021). Za period *Regresije* specifični su i organizacioni problemi, najčešće u vidu preklapanja u pogledu rokova za izradu zadataka kod različitih nastavnika. Takođe, imajući u vidu da im uputstva nisu bila dovoljno jasna i da je izostala sistematična podrška njihovom radu, nastavnici su osećali da su prepušteni samima sebi, o čemu govore i rezultati drugih istraživanja (Đerić i sar., 2020).

U periodu „*Normalizacije*“ primetan je izostanak ili smanjenje broja komentara iz više prethodno razmatranih kategorija, a najzastupljeniji su komentari koji se tiču

⁴ Veličina kružića srazmerna je broju komentara u datoj kategoriji u datom periodu.

poklanjanja ocena učenicima i zbunjenosti u vezi sa dopisima MPNTR koji su se u ovom periodu najviše odnosili na organizovanje provera znanja u školi, a što su pratili i različiti logistički izazovi i pojačan osećaj opterećenosti poslom kod nastavnika, o čemu govore i rezultati drugih istraživanja (Mičić et al., 2021).

Zaključak

Najavljeni prelazak na formativno ocenjivanje sa početka pandemije je, sudeći prema podacima koje smo analizirali, prošao neslavno. Iako je bilo pedagoški opravdano i načelno izvodljivo formulirati brojčane i sumativne ocene na osnovu podataka prikupljenih sistematičnim praćenjem aktivnosti i napretka učenika, ovaj poduhvat je bio osuđen na neuspeh ukoliko imamo u vidu teškoće sa kojima su se nastavnici suočavali u vezi sa ocenjivanjem. Naročito značajan problem predstavljala je nedovoljno jasna i koherentna slika o tome kako je ocenjivanje zamišljeno da izgleda u izmenjenim uslovima rada. Stoga, iako je vreme pandemije evidentno bilo povod za promišljanje o različitim suštinskim pitanjima obrazovanja, do suštinskih promena u domenu ocenjivanja nije došlo, te ocenjivanje nije ni imalo šanse da pokrene promene u drugim segmentima nastave i školskog obrazovanja. Umesto toga, rekli bismo da su ustaljene prakse ocenjivanja samo tehnički prilagođene kontekstu „nove normalnosti“.

Literatura

- Carretero Gomez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M., & Gonzalez Vazquez, I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Đerić, I. (2021). Podrška tokom učenja na daljinu u vreme Covid-19 krize: perspektiva stručnih saradnika. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju – Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga* (str. 25-34). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Đerić, I., Ševa, N. i Jošić, S. (2020). *Vebinar: Učenje na daljinu u vreme KOVID-19*. Nacionalni obrazovni portal. Preuzeto sa <https://www.portal.edu.rs/resursi/ucenje-na-daljinu-u-vreme-kovid-19/>
- Đorđić, D. M., Cvijetić, M. M. i Damjanović, R. D. (2021). Iskustva učitelja i nastavnika tokom realizacije nastave na daljinu usled pandemije virusa korona (COVID-19). *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 34(2), 86-103. <https://doi.org/10.5937/inovacije2102086D>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Jovanović, M. i Dimitrijević, D. (2021). Prepreke u realizovanju nastave na daljinu tokom pandemije izazvane virusom Covid-19: perspektiva nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 53(1), 7-66. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2101007J>

- Mićić, K., Kovács-Cerović, T., & Vračar, S. (2021). Trends in primary school teachers' experience over the first year of the COVID-19 pandemic in Serbia: A narrative analysis. *Psihološka istraživanja*, 24(2), 163-182. <https://doi.org/10.5937/PSISTRA24-32799>
- Mitrović, M. (2017). *Reformski potencijal ocenjivanja u nastavi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Mreža organizacija za decu Srbije (2021). *Stavovi mladih o online nastavi u Srbiji*. Preuzeto sa <http://zadecu.org/wp-content/uploads/2021/02/Rezultati-istrazivanje-o-stavovima-mladih-o-onlajn-obrazovanju-u-Srbiji-1.pdf>
- Müller, L. M., & Goldenberg, G. (2020). *Education in times of crisis: The potential implications of school closures for teachers and students. A review of research evidence on school closures and international approaches to education during the COVID-19 pandemic*. Chartered College of Teaching.
- Nikolić, N. i Milojević, Z. (2020). *Trenutno stanje u onlajn nastavi u Srbiji i regionu*. Bor: Obrazovno kreativni centar. Preuzeto sa <https://okc.rs/kakvo-je-trenutno-stanje-u-onlajn-nastavi-u-srbiji-i-regionu/>
- Ocenjivanje i praćenje napredovanja učenika tokom učenja na daljinu (2020)*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS. Preuzeto sa <http://www.mpn.gov.rs/ocenjivanje-i-pracenje-napredovanja-ucenika-tokom-ucenja-na-daljinu/>
- Operativni plan za nastavak rada škola u otežanim uslovima uz program učenja na daljinu za učenike osnovnih i srednjih škola (2020)*. Ministarstvo prosvete nauke i tehnološkog razvoja RS. Preuzeto sa <http://www.mpn.gov.rs/operativni-plan-za-nastavak-rada-skola-u-otezanim-uslovima-uz-program-ucenja-na-daljinu-za-ucenike-osnovnih-i-srednjih-skola/>
- Pravilnici o izmeni Pravilnika o ocenjivanju učenika u osnovnom i srednjem obrazovanju i vaspitanju (2020)*. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Preuzeto sa <https://zuov.gov.rs/pravilnici-o-izmeni-pravilnika-o-ocenjivanju-ucenika-u-osnovnom-i-srednjem-obrazovanju-i-vaspitanju/>
- Reimers, M. F., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD.
- Rezultati ankete: šta 15.000 prosvetnih radnika misli o ostvarivanju obrazovno vaspitnog procesa putem učenja na daljinu (2020)*. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Preuzeto sa <https://zuov.gov.rs/rezultati-ankete-sta-15-000-prosvetnih-radnika-misli-o-ostvarivanju-obrazovno-vaspitanog-procesa-putem-ucenja-na-daljinu/>
- Stančić, M. (2020). *Lica i naličja pravednosti u ocenjivanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Stančić, M. (2021). Čemu ocenjivanje u doba krize: perspektive nastavnika na društvenim mrežama. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize: Gde smo i kuda dalje* (str. 199-214). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- UNICEF (2020). *Guidance: assessing and monitoring learning during the COVID-19 crisis*. Preuzeto sa <https://reliefweb.int/report/world/guidance-assessing-and-monitoring-learning-during-covid-19-crisis>
- Uputstvo za organizaciju rada osnovnih škola do kraja prvog polugodišta školske 2020/21. godine (2020)*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS. Preuzeto sa <https://mpn.gov.rs/vesti/ministarstvo-prosvete-uputilo-skolama-detaljna-uputstva-o-organizaciji-rada-osnovnih-i-srednjih-skola-do-kraja-prvog-polugodista/>

- Vučetić, I., Vasojević, N. i Kirin, S. (2020). Mišljenje učenika srednjih škola u Srbiji o prednostima onlajn učenja tokom pandemije Covid-19. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 345-359. <https://doi.org/10.5937/nasvas2003345V>
- World Bank Group (2020). *Ekonomski i socijalni uticaj COVID-19 – obrazovanje, Zapadni Balkan Redovni ekonomski izvještaj br. 17*. Washington, DC: World Bank Group.
- Živković, N. i Kljajić, A. (2021). Učenička iskustva tokom nastave na daljinu – prilika za preispitivanje aktuelne prakse. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju* (str. 133-137). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

OBRAZOVANJE ODRASLIH U VREME KRIZE – IZMEĐU OPSTANKA I DALJEG RAZVOJA¹

Aleksandra P. Pejatović²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Dubravka S. Mihajlović³
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Polazeći od razumevanja krize kao teškoće i kao šanse za razvoj, u radu se prezentuju podaci dobijeni na osnovu sprovedene analize. Cilj analize bio je ispitivanje odraza krize izazavane virusom COVID-19 na obrazovanje odraslih, očekivanih uloga obrazovanja odraslih u prevazilaženju krize i njegovog delovanja nakon krize. Prilikom razmatranja ove dve uloge, u obzir su uzimane preduzimane i propagirane aktivnosti, i na globalnom i na nacionalnom nivou, s namerom pružanja podrške sistemu obrazovanja odraslih. Za potrebe dolaženja do podataka korišćena je tehnika analize dokumentacije. Rezultati analize ukazuju na ozbiljnu uzdrmanost sistema obrazovanja odraslih krizom, i u svetu i kod nas, da su određene podržavajuće aktivnosti propagirane i/ili preduzimane, kao i da su veoma velika očekivanja od obrazovanja vezana i za prevazilaženje krize i za život nakon krize. Ipak, ostaje kao nepoznanica kakav će to sistem obrazovanja odraslih moći da bude u funkciji daljeg razvoja pojedinaca i društva u vremenu nakon krize.

Ključne reči: obrazovanje odraslih, kriza, COVID-19.

Uvod

Kriza izazvana pandemijom virusa COVID-19, kada je reč o obrazovanju odraslih, posebno je aktualizovala, pored ostalih, tri pitanja: kako se ova kriza odražava na obrazovanje odraslih; kakva je uloga obrazovanja odraslih u njenom prevazilaženju; i kakvo treba da bude obrazovanje odraslih nakon krize. Otvorena pitanja veoma rečito ukazuju na položaj u kojem se danas obrazovanje odraslih nalazi, a koji karakterišu, s jedne strane, brojne teškoće koje prate odvijanje aktivnosti obrazovanja odraslih, i s druge strane, očekivanja od obrazovanja odraslih. Ovakav položaj mogao bi da se okarakteriše na način kako smo ga već samim naslovom ovog rada opisali – između opstanka i daljeg razvoja.

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize* koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

² aleksandra.pejatovic@gmail.com

³ dunja_mihajlovic@yahoo.com

Aktivnosti usmerene i na opstanak i na dalji razvoj obrazovanja odraslih u potpunosti odražavaju prirodu kriza. Analizirajući, u jednom ranijem radu (Pejatović, 2021), različita razumevanja pojma „kriza“ uočili smo da njenu pojavu možemo da posmatramo i kao tačku razdvajanja: „1) dotadašnjeg i 2) sadašnjeg, koje se doživljava kao neprijatno i/ili uznemirujuće, u svakom slučaju različito, i 3) budućeg u kojem kriza ishoduje, a koje je, opet, različito i od dotadašnjeg i od sadašnjeg“ (Ibid: 189). Uvažavajući prirodu krize donekle postaje jasnijim problematizovanje trostrukog položaja obrazovanja odraslih – i da se sačuva, i da se podrži, i da se pripremi za delovanje u budućem izmenjenom kontekstu. Funkcionisanje obrazovanja odraslih „na opisanom raskršću“ počiva na dvostrukoj prirodi svake krize, kao teškoće i kao šanse za razvoj.

Obrazovanje odraslih u vreme krize – formiranje okvira za analizu

Cilj analize u ovom radu predstavlja ispitivanje odraza krize izazvane virusom COVID-19 na obrazovanje odraslih, kao i očekivanih uloga obrazovanja odraslih u prevazilaženju krize i njegovog delovanja nakon krize. U razmatranja potreba koje se pred obrazovanje odraslih postavljaju u oba vremenska perioda, uvršćene su i informacije o aktivnostima usmerenim na podršku sistemu obrazovanja odraslih.

Radi sticanja uvida korišćena je tehnika analize dokumentacije. Za deo analize koji se odnosi na odraz krize na obrazovanje odraslih u Srbiji konstruisan je protokol za analizu, koji se sastoji od četiri dela: 1) postojeći problemi pojačani krizom; 2) problemi direktno izazvani krizom; 3) preduzete aktivnosti podrške obrazovanju odraslih za funkcionisanje u uslovima krize; i 4) preduzete aktivnosti podrške obrazovanju odraslih za funkcionisanje nakon krize.

Odrzi krize na obrazovanje odraslih

O drastičnim razmerama odraza krize na obrazovanje odraslih, u međunarodnim razmerama, svedoče analize svih, za obrazovanje relevantnih međunarodnih organizacija. Navodi se da su mnoge organizacije u Evropi koje pružaju usluge obrazovanja odraslih morale da prestanu sa radom, što ih je dovelo u finansijske probleme (EAEA, 2021). U zemljama OECD-a, kada je reč o zaposlenima, participacija u neformalnom učenju podržanom od strane preduzeća smanjena je za 18%, a u informalnim prilikama za učenje na radu za 25% (OECD, 2021).

Analizirajući dominantne stavove i preporuke u materijalima najrelevantnijih „aktera međunarodne obrazovne politike“, Popović ističe da je obrazovanje i „jedna od oblasti najviše pogođenih merama uvedenim za zaštitu zdravlja“, a i da je uočljivo da je „obrazovanje odraslih snažno pogođeno krizom, kako u svojim direktnim vidovima organizovanja, tako i u dubljim, trajnijim odlikama“ (Popović, 2021: 204-205).

Podaci iz Izveštaja o realizaciji Godišnjeg plana obrazovanja odraslih u Srbiji u 2020. godini (2021), pokazuju da je usled krize izazvane pandemijom došlo do značajnog usložnjavanja i od ranije postojećih problema, među kojima se posebno ističu osipanje polaznika i nezainteresovanost odraslih za uključivanje u formalno obrazovanje (Tabela 1).

Tabela 1. Odraž krize na obrazovanje odraslih u Republici Srbiji i preduzete aktivnosti u funkciji podrške obrazovanju odraslih⁴

Postojeći problemi pojačani krizom	Problemi direktno izazvani krizom	Preduzete aktivnosti za funkcionisanje u uslovima krize	Preduzete aktivnosti za funkcionisanje nakon krize
Osnovno obrazovanje odraslih			
Osipanje polaznika Teškoće prilikom realizacije završenog ispita.	Među razlozima osipanja polaznika je i prelazak na onlajn nastavu zbog pandemije. Nedostatak tehničke opremljenosti polaznika za onlajn nastavu. Nedovoljan nivo funkcionalne i digitalne pismenosti. Nemogućnost škola da pruže tehničku podršku. Otežano dostavljanje nastavnih materijala. Otežan rad andragoških asistenata na terenu. Pojačano uverenje polaznika da su stari za nastavu, pogovotu onlajn nastavu.	Kombinovanje načina za komunikaciju sa polaznicima korišćenjem IKT. Evidentirani su za polaznike ponaosob najadekvatniji načini komuniciranja, pa je praktikovano: preuzimanje materijala u školi; donošenje materijala na kućnu adresu... Dostavljanje povratnih informacija. Za polaznike su uplaćivani krediti za telefone, obezbeđivani telefonski aparati... Komunikacija nastavnika sa polaznicima telefonom, na dnevnom nivou radi motivisanja polaznika za učenje. Podsticanje razmene mišljenja uz pomoć viber grupa. Završni ispit – organizovanje prevoza za polaznike; pružanje psihosocijalne podrške, širenje svesti o očuvanju zdravlja.	Nova mera za nezaposlene: finansiranje stručne obuke od strane NSZ.

⁴ Pregled je priređen na osnovu materijala *Izveštaj o realizaciji Godišnjeg plana obrazovanja odraslih u Republici Srbiji u 2020. godini* (2021). Iz *Izveštaja* su izdvojeni podaci koji se odnose na formalno obrazovanje odraslih i na neformalno obrazovanje odraslih koje se odvija kod javno priznatih organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih (JPOA).

Srednje obrazovanje odraslih

Veoma nisko interesovanje odraslih za uključivanje u formalno obrazovanje.	Pandemija je dodatno otežala postojeće probleme.	Drugačiji način bodovanja određenih kategorija odraslih za upis u srednje škole.
Osipanje polaznika.		

Programi prekvalifikacije, dokvalifikacije i specijalizacije

Ad hoc planiranje kandidata za upis od strane škola.	Manji broj polaznika dovodi se u vezu sa pandemijom.
Manji broj polaznika u odnosu na prethodnu godinu.	

Programi kod JPOA

Manji broj realizovanih obuka od planiranih.	Kao glavni razlog manjeg broja realizovanih obuka navodi se pandemija.	Priprema onlajn nastave za teorijski deo obuka.	Akreditovani novi programi obuka i nove organizacije su stekle status JPOA.
--	--	---	---

Kada je reč o Srbiji, pod direktnim uticajem krize pojavili su se sledeći problemi: smanjenje broja odraslih koji se uključuju u organizovane obrazovne aktivnosti, veoma izražena tendencija odustajanja polaznika od pohađanja programa, razvijanje uverenja polaznika da su stari za učenje onda kada se prešlo na onlajn modalitet, smanjenje ponude obrazovnih aktivnosti za odrasle, neophodnost snalaženja od strane nastavnika i andragoških asistenata, nemogućnost realizovanja stručnih obuka za odrasle.

Očekivanja od obrazovanja odraslih u uslovima krize – ka prevazilaženju krize

Ono što se u funkciji podrške sistemu obrazovanja odraslih, navodi na međunarodnom nivou su sledeće aktivnosti: formiranje urgentnih fondova za finansiranje neprofitnih organizacija u oblasti obrazovanja odraslih i kompenzacija troškova za programe promovisane od strane javnih vlasti; učenje na primerima dobre prakse; razvijanje strategija digitalizacije; promocije... (EAEA, 2021; UNESCO 2020). Posmatrajući preduzimane aktivnosti u Srbiji (Tabela 1), u *Izveštaju (Izveštaj o realizaciji..., 2021)* nailazimo na: prilagođavanje načina komunikacije polaznicima, uz tendenciju kombinovanja više načina komuniciranja; pružanje materijalno-tehničke pomoći polaznicima za onlajn nastavu; pružanje podrške na terenu za završavanje

započetog programa i motivisanje polaznika; i pripremu onlajn nastave za teorijski deo stručnih obuka.

Prateći potrebe koje se ispostavljaju obrazovanju i učenju odraslih kroz dokumenta međunarodnih organizacija, lako je uočljivo da je znatno više ozbiljnih očekivanja nego preduzete podrške. Od sadržaja usmerenih na prevazilaženje krize navode se: zdravstveno obrazovanje, bazične digitalne veštine, programi za roditelje radi podrške deci u učenju na daljinu, funkcionalna pismenost, medijska pismenost (EAEA, 2021; OECD, 2021; Popović, 2021).

Očekivanja od obrazovanja odraslih za funkcionisanje nakon krize

Među podržavajućim aktivnostima za funkcionisanje sistema obrazovanja odraslih nakon krize, pored različitih strategija (finansiranja, digitalizacije, promovisanja) navode se i poželjne odlike elemenata sistema. Pominje se neophodnost: obezbeđivanja različitih formi učenja za zadovoljavanje različitih potreba; metodičke raznovrsnosti; proširivanja ponude obuka; razvijanja programa obučavanja zasnovanih na virtuelnoj realnosti; fleksibilnih, održivih i adaptibilnih programa obrazovanja; „pluraliteta načina saznavanja“... (EAEA, 2021; OECD, 2021; Popović, 2021; UNESCO, 2020).

Prateći preduzete podržavajuće aktivnosti u Srbiji za funkcionisanje obrazovanja odraslih u vremenu nakon krize (Tabela 1) deluje da je izuzetno malo toga učinjeno. Međutim, za ovaj deo relevantni podaci očekuju se u izveštaju za 2021. godinu. Valja da se skrene pažnja na pronađeno rešenje za finansiranje stručnih obuka u okviru funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih. Dominantne aktivnosti vezane za sistem obrazovanja odraslih tokom 2021. godine odnose se na: izmene relevantnih zakona i podzakonskih akata; fundiranje sistema priznavanja prethodnog učenja; uspostavljanje sistema spoljašnjeg i unutrašnjeg vrednovanja JPOA; izradu brojnih metodologija i vodiča (za razvoj programa stručnih obuka, za sticanje statusa JPOA...); akreditovanje novih obuka za odrasle i drugo. Posmatrajući urađeno, deluje da dok se realizacija programa obrazovanja i obučavanja odraslih odvijala veoma otežano, kriza kao da je pogodovala daljem razvoju konceptualnog i zakonodavnog okvira. No ono što ne treba da se izgubi iz vida je da je celokupan odrađeni posao zasnovan na prećutnoj pretpostavci da će obrazovanje odraslih u postpandemijskoj fazi biti nastavak onog prepandemijskog.

Istovremeno, očekivanja od obrazovanja odraslih se i umnožavaju i usložnjavaju. U već otpočeti niz urgentnih potreba za sadržajima i oblastima pristizu i one koje se odnose na: dalje specifikovanje zaštite zdravlja, nadoknađivanje propuštenog u razvoju stručnih veština i kompetencija najrazličitijih ciljnih grupa odraslih, građansko obrazovanje, ljudska i manjinska prava, održivi razvoj... (EAEA, 2021; Popović, 2021).

Kada se pogledaju sve navedene potrebe za sadržajima i oblastima jasno je u kolikoj meri se iznova uveravamo u višestruku utkanost obrazovanja odraslih u kvalitet života ljudi. Na ovaj način posmatrano, postaje bližim razumevanje krize kao izazova za razvoj, pa i uz prilično nedoumica ka kakvom budućem razvoju težimo.

Zaključna razmatranja – između opstanka i razvoja

Sprovedena analiza funkcionisanja sistema obrazovanja odraslih tokom pandemijske krize, zatim aktivnosti usmerenih na obezbeđivanje tog funkcionisanja i tokom kriznog perioda i nakon njega, kao i očekivanja od obrazovanja odraslih za prevazilaženje krize i delovanje nakon krize dovodi do nekoliko formiranih uvida u postojeće tendencije.

Možemo da kažemo da se obrazovanje odraslih i na globalnom nivou i u našoj zemlji našlo pod žestokim udarom krize. Da su njome pogođeni njegovi brojni relevantni elementi: realizacija obrazovnih aktivnosti; kontakti sa polaznicima; funkcionisanje i opstanak organizacija koje se bave obrazovanjem odraslih; rad nastavnika i drugog stručnog kadra; osnovni postulati kao što su dostupnost, brzo reagovanje na potrebe...; strategije koje se odnose na određene delove ovog sistema... Sve ovo upućuje na neophodnost izgrađivanja novog sistema obrazovanja odraslih svojstvenog postpandemijskom periodu.

Sva očekivanja tokom krize upućena ka obrazovanju odraslih ukazuju na njegovu osnovnu funkciju, a to je doprinos razvoju. Međutim, ne treba izgubiti iz vida, da ono ovu funkciju može da ostvaruje samo ukoliko se i samo razvija uz, naravno, neophodnu podršku.

Literatura

- EAEA. (2021). *Adult Education and Covid-19: A pledge for more Adult Learning and Education in and after the Coronavirus Pandemic*. Brussels: EAEA Preuzeto sa <https://eaea.org/wp-content/uploads/2021/03/A-pledge-for-more-Adult-Learning-and-Education-in-and-after-the-Coronavirus-Pandemic.pdf>
- Godišnji plan obrazovanja odraslih u Republici Srbiji za 2021. godinu. (2021). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. Preuzeto sa <https://mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/GPOO-2021.-1.pdf>
- Izveštaj o realizaciji Godišnjeg plana obrazovanja odraslih u Republici Srbiji u 2020. godini. (2021). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. Preuzeto sa <https://mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/Izvestaj-GPOO-u-2020-god-final-2.pdf>
- OECD. (2021). *Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing?* Paris: OECD Publishing. Preuzeto sa <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/adult-learning-and-covid-19->

how-much-informal-and-non-formal-learning-are-workers-missing-56a96569/#section-d1e154

Pejatović, A. (2021). Život kao prevazilaženje kriza učenjem, u zborniku radova. U Š. Alibabić, (ur), *Život u kriznim vremenima – andragoški pogledi* (str. 187-201). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Popović, K. (2021). Obrazovanje odraslih i Kovid-19 – Unesco i globalni trendovi. U Š. Alibabić, (ur), *Život u kriznim vremenima – andragoški pogledi* (str. 203-217). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

UNESCO. (2020). *Adult Learning and Education and COVID-19, Issue note n° 2.6 – October 2020*. Paris: UNESCO.

PANDEMIJA COVID-19 – KRIZA I(LI) PRILIKA ZA PREISPITIVANJE PRAKSE PODUČAVANJA UNIVERZITETSKIH NASTAVNIKA¹

Violeta R. Orlović Lovren²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Neda M. Čairović³
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Nakon dvogodišnjeg iskustva u podučavanju u pandemijskim uslovima, nastavnici se i dalje suočavaju sa neizvesnošću u pogledu budućnosti pandemije, ali i modaliteta nastave u svim, pa i oblasti visokog obrazovanja. Posmatrajući i ovu krizu kao priliku za refleksiju, preduzeto je istraživanje na uzorku od 36 univerzitetskih nastavnika Filozofskog fakulteta, kojim su ispitivane njihove perspektive o podučavanju u digitalnom okruženju u odnosu na direktnu nastavu. Nalazi istraživanja pokazuju da promene u odnosu na okruženje nisu značajne i da je u dobroj meri zadržana tradicionalna praksa podučavanja. Kao i u srodnim istraživanjima, rezultati govore da u digitalnom okruženju trpi neposredna komunikacija i socijalna interakcija, mogućnost praktičnog vežbanja i sagledavanja reakcija i raspoloženja studenata. Imajući u vidu produženo trajanje ove i mogućnosti novih kriza, kao i potencijalni hibridni modalitet nastave u budućnosti, neophodna je podrška daljem razvoju kompetencija za podučavanje u digitalnom okruženju, ali i opštem blagostanju nastavnika, kao i dalja istraživanja njihovih uverenja, perspektiva i prakse.

Ključne reči: pandemija, preispitivanje, podučavanje, univerzitetski nastavnici.

Uvod

Sistem obrazovanja, kao jedan od vitalnih stubova društva i održivosti, suočen je već dve godine sa efektima pandemije izazvane virusom COVID-19. Od početnog „zaključavanja“, prelaska na podučavanje u digitalnom okruženju i iščekivanja da ćemo se ubrzo „vratiti na normalnost“, preko hibridnih modaliteta nastave, danas je sve jasnije da smo se zaputili ka „novoj normalnosti“. Ona nosi brojne primese neizvesnosti, ali i mogućnosti za refleksiju, učenje i promene. Kao i svaka kriza, i ova pandemijska predstavlja jedan od onih potresa koji su „okrenuli naš svet i vrednosti

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize*, koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

² orlovicvioleta08@gmail.com

³ nedacairovic@outlook.com

na glavačke“ (Bergan et al., 2021), ali koji, ma koliko dramatični, otvaraju vrata promišljanju i transformaciji na individualnom, sistemskom, društvenom i globalnom nivou. Stoga je važno prihvatiti ovaj „liminalni momenat“ (Harris & Santilli, 2021), kako od strane akademskih institucija tako i zaposlenih u njima.

Na urgentne zahteve da se pređe na nastavu i učenje u digitalnom okruženju reaguje se „podučavanjem na daljinu u uslovima opasnosti“ (*Emergency remote teaching*). Za razliku od dobro planiranog podučavanja, ono se svodi na prenošenje istog sadržaja i načina rada u drugačije okruženje za učenje, kao posledica kratkog vremena i pritiska na nastavnike da odgovore na novonastale potrebe, što nije uvek moglo biti praćeno njihovim usavršavanjem za podučavanje u digitalnom okruženju (Farnell et al., 2021; Hodges et al., 2020, prema: Copeland, 2021). U opštoj neizvesnosti u pogledu pandemije i modela podučavanja u budućnosti, nastavnicima je neophodna podrška ne samo u domenu profesionalnog usavršavanja, već i u preispitivanju vlastitih uverenja, suočavanju sa promenama i frustracijama – kako ličnim, tako i onim koje prepoznaju kod studenata. Ovaj rad je pokrenut sa namerom da još jednom podstakne refleksiju sopstvene prakse podučavanja u različitim okruženjima, u pandemijskom kontekstu visokog obrazovanja i kroz nastavne perspektive.

Podučavanje u visokom obrazovanju u uslovima pandemije

Uprkos brzom i neplaniranom prelasku na podučavanje u digitalnom okruženju, nalazi analiza i istraživanja obavljenih od početka pandemije do danas, govore da je on u osnovi izvršen uspešno (Bergan et al., 2021). Uvidi univerzitetskih nastavnika i studenata u različitim regionima pokazuju, međutim, da su neki ključni aspekti kvaliteta nastave, poput socijalne interakcije i komunikacije, u digitalnom okruženju u pandemijskim uslovima, ako ne narušeni onda svakako drugačiji (Leal Filho et al., 2021; Pejatović i sar., 2021).

Istraživanje percepcije univerzitetskih nastavnika o uticajima pandemije na nastavu u uslovima zaključavanja, obavljeno u 39 zemalja u periodu mart – maj 2021, upravo govori o tome da nastavnici kao najveće izazove u podučavanju izdvajaju nedostatak međusobne interakcije-dijaloga sa studentima (82%), nedostatak motivacije studenata (58%) kao i pedagoškog modela za nastavu na daljinu (58%) (Leal Filho et al., 2021). Istovremeno, ispitanici u većini govore i o paralelnom porastu kreativnosti u planiranju i izvođenju nastave, uprkos izazovima (Ibid.).

Analiza odgovora 254 nastavnika sa različitih visokoškolskih ustanova u Srbiji, o iskustvima sa nastavom u periodu od početka pandemije virusa korona do kraja aprila 2021. godine, pokazuje da se kvalitet nastave na daljinu u većini slučajeva procenjuje kao lošiji od direktne nastave (Fondacija Tempus, 2021). Procene nastavnika pokazuju da 41% ispitanika primenjuje tradicionalni pristup, a da kao najzahtevniji aspekt podučavanja na daljinu doživljavaju procenjivanje ishoda učenja, zatim vođenje i pripremu nastave (Ibid.).

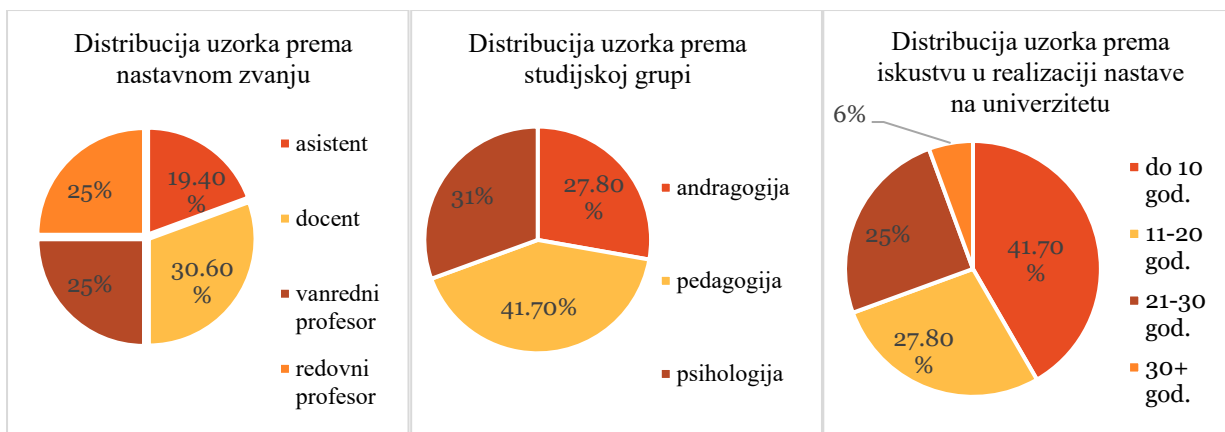
Prateći iskustva u podučavanju koje se odvija pretežno u digitalnom okruženju tokom pandemije iz ugla univerzitetskih nastavnika iz Srbije, Gane i Indije, autori kvalitativnom analizom izdvajaju tri grupe odgovora, odnosno tema koje zaokupljaju ispitanike: prevazilaženje poteškoća učenjem, promene u komunikaciji i interakciji, kao i preispitivanje i inovacije u podučavanju (Ayisi-Addo et al., 2021). Uprkos frustrirajućim okolnostima za nastavnike, njihovi iskazi ukazuju na transformativni potencijal promena izazvanih pandemijom što pogoduje refleksiji stečenog iskustva i može voditi ka inovaciji procesa podučavanja, kreativnom korišćenju mogućnosti učenja u digitalnom okruženju, ali i o podučavanju u njemu.

Uprkos razlikama u kontekstima, institucionalnim i društvenim, sličnosti među univerzitetskim nastavnicima u proceni izazova i mogućnosti za učenje i inovaciju su evidentne u nalazima pomenutih istraživanja. Imajući u vidu značaj uverenja nastavnika za strateški pristup podučavanju i kvalitet ovog procesa, u radu pratimo njihove perspektive u dvostrukom značenju: najpre, posmatrajući praksu podučavanja iz njihovog ugla, a zatim i kroz koncept perspektiva kako ih je definisao Danijel Pratt (Daniel Pratt), kao „set uverenja i namera koje opravdavaju naše akcije, koje obuhvataju naše strategije podučavanja i pristupe ocenjivanju“ (Pratt et al., 2016: 39).

Metodološki pristup istraživanju

Istraživanje je sprovedeno sa ciljem da se ispitaju pristupi i praksa podučavanja u digitalnom okruženju u odnosu na direktnu nastavu – iz i kroz perspektive univerzitetskih nastavnika. Primenjene su tehnike anketiranja i skaliranja. Skalom su obuhvaćene tvrdnje za procenu prakse podučavanja formulisane polazeći od modela nastavnih perspektiva Prata i saradnika (Pratt et al., 2016).

Uzorkom je obuhvaćeno 36 nastavnika Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. U izboru uzorka odlučili smo se za nastavnike iz oblasti pedagogije, andragogije i psihologije, koji se, pored iskustva u praksi podučavanja, njime bave i sa naučno-istraživačkih pozicija. Stoga je reč o prigodnom uzorku, čija specifična struktura a posebno obim, ne dozvoljavaju uopštavanja, mada mogu pružiti dragocenu sliku ispitivanog fenomena.



Grafik 1: Distribucija uzorka prema nastavnom zvanju, studijskoj grupi i dužini iskustva u realizaciji nastave na univerzitetu

Od statističke obrade izračunavane su frekvencije i procenti, dok su odgovori ispitanika na otvorena pitanja podvrgnuti kvalitativnoj analizi sadržaja.

Analiza i diskusija rezultata istraživanja

Tokom pandemije, većina (80.6%) ispitanika obuhvaćenih uzorkom realizovalo je nastavu isključivo u digitalnom okruženju, dok je 19.4% ispitanika realizovalo kombinovanu nastavu. U digitalnom okruženju, polovina ispitanika primenjuje kombinaciju sinhronu i asinhronu nastave, samo jedan asinhronu, dok preostalih 17 samo sinhronu. Više od polovine ispitanika (55.6%) je i pre pandemije imalo iskustva u realizaciji nastave u digitalnom okruženju. Samo tri ispitanika se nije usavršavalo u ovoj oblasti, dok su ostali to činili pretežno samostalno ili kroz razmenu sa kolegama. Procena pristupa i aktivnosti u podučavanju u odnosu na okruženje (Tabela 1) ne govori o značajnijim razlikama. Najveće odstupanje javlja se kada je reč o primeni metode predavanja/prezentovanja, koju gotovo trećina ispitanika učestalije primenjuje u digitalnom okruženju. Orijetisanost nastavnika ka tradicionalnom (transmisivnom) pristupu u digitalnom okruženju u skladu je sa rezultatima drugih istraživanja (Fondacija Tempus, 2021). Kada je reč o kreiranju autentičnih zadataka koji će olakšati studentima primenu znanja, nešto veći broj ispitanika (8) nego što je to slučaj kod ostalih ispitivanih aktivnosti više primenjuje ovu aktivnost u digitalnom okruženju. Za razliku od toga, povezivanje studenata sa praktičarima i uključivanje studenata u donošenje odluka u nastavi primenjuje se manje u digitalnom okruženju. Razloge za odstupanja možemo potražiti u širem pandemijskom kontekstu koji otežava susrete (a time i posete praktičara), ali i u dalje aktuelnoj potrebi nastavnika da se prilagode svim zahtevima koje ono postavlja.

Ono što se takođe uočava je izostanak dodatne pažnje blagostanju i emocijama studenata, kao i slabija orijentisanost nastavnika ka podsticanju društvene promene unutar podučavanja tokom pandemije.

Tabela 1. Pristupi i aktivnosti u podučavanju u odnosu na okruženje u kome se nastava odvija

Pristup	Aktivnosti	primenjujem manje u digitalnom okruženju % (f)	primenjujem podjednako u oba okruženja % (f)	primenjujem više u digitalnom okruženju % (f)	primenjujem, bez obzira na okruženje % (f)
Transmisivni pristup podučavanju	Najvažnije mi je da studenti ovladaju neophodnim sadržajima.	2.8% (1)	86.1% (31)	5.6% (2)	5.6% (2)
	Najčešće primenjujem metodu predavanja (prezentovanja).	16.7% (6)	41.7% (15)	27.8% (10)	13.9% (5)
	Moja nastava i ocenjivanje su usmereni ka jasno postavljenim ciljevima i ishodima.	/	94.4% (34)	/	5.6% (2)
Podučavanje usmereno na praksu	Povezujem teme u nastavi sa aktuelnim realnim uslovima u užoj stručnoj oblasti.	5.6% (2)	91.7% (33)	/	2.8% (1)
	Kreiram autentične zadatke i vežbe koji će studentima olakšati primenu znanja.	13.9% (5)	61.1% (22)	22.2% (8)	2.8% (1)
	Povezujem studente sa praktičarima (virtuelno ili ako je moguće u okviru poseta).	25% (9)	50% (18)	5.6% (2)	19.4% (7)
Podučavanje usmereno ka kognitivnom razvoju studenata	Povezujem teme u nastavi sa aktuelnim realnim uslovima u užoj stručnoj oblasti.	5.6% (2)	88.9% (32)	2.9% (1)	2.9% (1)
	Podstičem refleksiju na proces učenja, a ne samo na sadržaj.	11.1% (4)	75% (27)	5.6% (2)	8.3% (3)
	Postavljam mnogo pitanja tokom podučavanja.	11.1% (4)	72.2% (26)	11.1% (4)	5.6% (2)
Negujućí pristup podučavanju	Uključujem studente u donošenje odluka o sadržaju i procesu učenja/podučavanja.	22.2% (8)	61.1% (22)	13.9% (5)	2.8% (1)
	Nagrađujem trud, a ne samo postignuća.	8.3% (3)	80.6% (29)	5.6% (2)	5.6% (2)
	Podstičem izražavanje osećanja i obraćam pažnju na blagostanje studenata.	11.1% (4)	75% (27)	8.3% (3)	5.6% (2)

Podučavanje usmereno ka socijalnoj promeni	Povezujem sadržaj sa širim društvenim kontekstom, idealima i promenama.	2.8% (1)	91.7% (33)	/	5.6% (2)
	Tokom podučavanja otvoreno ispoljavam svoje vrednosti i podstičem studente da i oni to čine.	/	83.3% (30)	/	16.7% (6)
	Podstičem aktivizam kod studenata.	8.3% (3)	88.9% (32)	/	2.8% (1)

Odgovori na otvoreno pitanje o eventualnim ograničenjima koje nameće digitalno okruženje u podučavanju idu u prilog navedenim nalazima. Prema mišljenju ispitanika, ograničenja se ogledaju pre svega u interakciji sa studentima i komunikaciji (praćenju neverbalne komunikacije, uzdržanost studenata), što za posledicu ima i otežano građenje odnosa u grupi. Prema rečima jednog ispitanika „fizička distanciranost utiče i na komunikativno distanciranje“. S tim u vezi, kao problem se javlja „ostvarivanje većeg poverenja i poštovanja“, ali i sloboda studenata da iznesu svoje mišljenje i daju „iskrene odgovore“, što je sve od značaja za kreiranje podsticajnog okruženja za učenje. Pasivnost studenata, nedostatak direktnih kontakata – što otežava izvođenje određenih aktivnosti, a posebno razvoj veština, tehničke smetnje i sl. navode se takođe kao uzrok ili posledica otežane interakcije. Podaci dobijeni na našem uzorku nastavnika u skladu su sa procenama nastavnika dobijenih istraživanjima drugih autora (Ayisi-Addo et al., 2021; Leal Filho et al., 2021), kao i procenama studenata o nedostacima onlajn nastave (Pejatović i sar., 2021).

Uprkos ograničenjima, većina ispitanika doživljava iskustvo podučavanja u digitalnom okruženju kao priliku za učenje. Na pitanje o tome šta su naučili kroz ovo iskustvo, a što će nadalje primenjivati, najveći broj ispitanika istakao je:

- primenu različitih digitalnih alata kao podršku u izvođenju aktivnosti
- korišćenje platformi za asinhronu komunikaciju
- promene u pristupu i strategijama podučavanja (npr. onlajn konsultacije, zadaci za pripremu za čas, mini provere znanja, podsticanje odgovornosti za učenje, pružanje podrške u kvalitetnoj upotrebi tehnologija).

I pored brojnih naučenih lekcija, izvesna uzdržanost prema kvalitetu podučavanja koje bi se isključivo odvijalo digitalno, provejava kroz dodatne komentare koje su nastavnici podelili: „U početku sam mislila da je neke stvari nemoguće uraditi onlajn, ali sam onda videla da može. Ipak, da mogu da biram uvek bih izabrala interakciju *face to face*“; „Digitalni alati ne mogu da zamene živu razmenu“ i sl.

Zaključna razmatranja

Pandemijski uslovi su delovali na opšti pristup podučavanju – od urgentnih reakcija i snalaženja, preko intenzivnog učenja ka refleksiji i promišljenom korišćenju i nadograđivanju naučenog. Posmatrajući pandemiju kao priliku za preispitivanje pristupa podučavanju univerzitetskih nastavnika, nalazi našeg istraživanja potvrđuju da promene nisu značajne i da je u uslovima visokog obrazovanja u dobroj meri zadržana tradicionalna praksa ili, Pratorvim rečnikom, transmisivna perspektiva. Naznake promena u pristupu vide se u kreiranju autentičnih, digitalnom okruženju primerenih zadataka, što odgovara izjavama nastavnika o porastu kreativnosti u pandemijskim uslovima. Inače „emocionalno hladnija“ (Brookfield, 2006), nastava na daljinu zahteva, ne samo u uslovima krize, veće poklanjanje pažnje emotivnom stanju i ukupnoj dobrobiti studenata. Uporedo sa tim, neophodna je i podrška nastavnicima – kako njihovim kompetencijama za primenu brojnih naučenih lekcija koje pominju i otklanjanju prepoznatih barijera, tako i njihovom blagostanju.

Kako navodi jedan od ispitanika, „kada postoji spremnost za podučavanje odnosno učenje – modus (online vs. inlive) je krajnje irelevantan...“. Potrebna su dalja i obuhvatna istraživanja na osnovu kojih će se bliže sagledati šta sve čini i određuje ovakvu spremnost i kako je podržati – na kolegijalnom, institucionalnom i društvenom planu.

Literatura

- Ayisi-Addo, A. K., Nainwal, R., & Koruga, N. (2021). Teachers Learning During Covid-19 Pandemic: Higher Education Perspective from Ghana, India and Serbia. *Andragoške studije*, 2021/2, 25–43. <https://doi.org/10.5937/AndStud2102025K>
- Bergan, S., Gallagher, T., Harkavy, I., Munck, R., & van't Land, H. (Eds.). (2021). *Higher education's response to the Covid-19 pandemic: Building a more sustainable and democratic future (Council of Europe Higher Education Series No. 25.)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Brookfield, D. S. (2006). *The Skillful Teacher. On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Copeland, R. (2021). Addressing the challenges of the Covid-19 pandemic: a view from higher education staff. In S. Bergan, T. Gallagher, I. Harkavy, R. Munck, & van't Land, H. (Eds.), *Higher education's response to the Covid-19 pandemic: Building a more sustainable and democratic future (Council of Europe Higher Education Series No. 25.)* (pp. 281-292). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Farnell, T., Skledar Matijević, A., & Šćukanec Schmidt, N. (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence, NESET report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Fondacija Tempus Srbija (2021). *Analiza upitnika o sprovođenju nastave na daljinu na visokoškolskim ustanovama u Srbiji*. Preuzeto sa <https://tempus.ac.rs/analiza-izvodjenja-nastave-na-daljinu-na-vsu-u-srbiji/>
- Harris, J. T., & Santilli, N. R. (2021). Higher education should embrace this liminal moment because there will be no “new normal”. In S. Bergan, T. Gallagher, I. Harkavy, R. Munck, & van't Land, H. (Eds.), *Higher education's response to the Covid-19 pandemic: Building a more sustainable and democratic future (Council of Europe Higher Education Series No. 25.)* (pp. 129-136). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Leal Filho, W., Price, E., Wall, T., Shiel, C., Azeiteiro, U. M., Mifsud, M., Brandli, L., Farinha, C. S., Caeiro, S., Salvia, A. L., Vasconcelos, R. C., Olim de Sousa, L., Pace, P., Doni, F., Avila, L. V., Fritzen, B., & LeVasseur, D. T. (2021). COVID-19: The Impact of a Global Crisis on Sustainable Development Teaching. *Environment, Development and Sustainability*, 23, 11257–11278. <https://doi.org/10.1007/s10668-020-01107-z>
- Pejatović, A., Orlović Lovren, V. i Čairović, N. (2021). Direktna i onlajn nastava kroz sličnosti i različitosti – perspektiva studenata. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju* (str. 171-176). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Pratt, D., Smulders, D., & Associates. (2016). *Five Perspectives on Teaching: Mapping a Plurality of the Good*. Second Edition. Florida: Kreiger Publishing Company

JUGOSLOVENSKA KONCEPCIJA DELOVANJA U VANREDNIM SITUACIJAMA I OBRAZOVANJE I UČENJE ODRASLIH: LEKCIJE IZ PROŠLOSTI¹

Jovan R. Miljković²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Branka Đ. Radovanović³
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Suočavanje sa vanrednim situacijama nije produkt XXI veka – i u ranijim periodima smo morali da učimo o njima i da se borimo sa njima. Iskustva prošlih generacija i po ovom pitanju mogu biti korisna. U radu smo se fokusirali na period druge Jugoslavije i analizu i utvrđivanje osnovnih elementa tada dominantne koncepcije opštenarodne odbrane (ONO) i društvene samozaštite (DSZ), ali i na povlačenje paralela sa sadašnjim vremenom i mogućnostima primene nekih principa analizirane doktrine. Koristeći istorijsku metodu, a u okviru nje tehniku analize sadržaja, pokušali smo da utvrdimo i predstavimo osnovne postulate pomenute koncepcije i da odgovorimo na osnovno istraživačko pitanje: Koje elemente koncepcije ONO i DSZ možemo primeniti u savremenim uslovima? Rezultati istraživanja su pokazali da postoji najmanje pet elemenata koji se mogu primeniti u savremenom dobu, a da imaju izvoriste u koncepciji ONO i DSZ.

Ključne reči: obrazovanje za delovanje u vanrednim situacijama, opštenarodna odbrana, društvena samozaštita.

Uvod

Promišljajući o vanrednim situacijama i načinima da ih predupredimo i da se zaštitimo od njih, pomišljamo na obrazovanje i učenje kao osnovne biološke i socijalne mehanizme koji nam stoje na raspolaganju. Nažalost, „živimo u vremenu u kojem je 'redovnost' i 'normalnost' situacije pre incidentna pojava nego sistemski kontinuitet“ (Miljković, 2021: 123). Uzročnici vanrednih situacija su brojni, konstantno prisutni i ne možemo vladati njima. Moramo živeti sa njima i uprkos njima, a u tome nam može pomoći obrazovanje i učenje u svim periodima našega života. Ali, nismo prva generacija koja se suočava sa ovim problemima. S obzirom na to, smatrali smo

¹ Rad je nastao u okviru projekta *Čovek i društvo u vreme krize*, koji finansira Filozofski fakultet u Beogradu.

² miljkovicj@f.bg.ac.rs

³ branka.radovanovic@f.bg.ac.rs

neophodnim da sa vremenske distance od preko tri decenije sagledamo i kritički preispitamo dominantne koncepcije obrazovanja i učenja za vanredne situacije u „drugoj“ Jugoslaviji, u želji da pokušamo da, kako to Kolb (Kolb, 1984, prema: Kulić i Despotović, 2005: 95) kaže, učimo i stvaramo znanje kroz transformaciju iskustva.

Metodološki okvir istraživanja

U radu je korišćena istorijska metoda, u nameri da proučavajući promene u toku ranije epohe dođemo do tumačenja i uopštavanja (Savićević, 2011: 217). Istraživačko pitanje koje smo postavili u istraživanju je: koje elemente koncepcije ONO i DSZ možemo primeniti u savremenim uslovima? Kako bismo odgovorili na ovo pitanje, morali smo prvo da identifikujemo elemente koncepcije opštenarodne odbrane i društvene samozaštite, koristeći pri tome tehniku analize sadržaja dokumentacije koja se odnosi na ONO i DSZ. Epoha u okviru koje smo tragali za odgovorima je period „druge“ Jugoslavije, odnosno, period od 1945. do 1991. godine. Prilikom razmatranja mogućnosti primene pojedinih elemenata koncepcije u savremenim uslovima, imali smo u vidu karakteristike društveno-političkog konteksta u kojem je koncepcija nastala, naročito njene ideološke elemente.

Koncepcija Opštenarodne odbrane i Društvene samozaštite u kontekstu obrazovanja i učenja odraslih

U periodu posle Drugog svetskog rata Jugoslavija, čije tekovine baštini i Srbija, veliku je pažnju poklanjala pripremama za razne scenarije vanrednih situacija. Koncepcija za delovanje u vanrednim situacijama je proistekla direktno iz dominantne koncepcije samoupravljanja, pa je Ustavom SFRJ utvrđeno „da se sustav općenarodne obrane i društvene samozaštite tretira kao samoupravna funkcija u čijem ostvarivanju sudjeluju svi radni ljudi i građani naše zemlje“ (Fel, 1990: 191). Koncepcija Opštenarodne odbrane (ONO) i Društvene samozaštite (DSZ) vuče korene iz 1947. godine, kada je JNA „uvela predvojničku obuku za sve građane, sa posebnim fokusom na škole“ (Kešetović i sar., 2018: 12). Jantol i Javorović ističu da je sistem ONO i DSZ koncepcijski utemeljen u marksističkoj teoriji o naoružanom narodu i podruštvljenju odbrambenih funkcija (Javorović, 1988; Jantol, 1983), sa očekivanjima da će „zakonito s nestankom klasne podjele, države i političke vlasti nestati potrebe za vojnom silom i same vojne sile, nestat će i naoružanog naroda“ (Javorović, 1988: 80). Iako smo analizom izvora koji su se bavili tematikom ONO i DSZ, kao i jednog udžbenika visokoškolske institucije za predmet Općenarodna obrana i Društvena samozaštita SFRJ (Sveučilište u Zagrebu, 1987), zaključili da se u okviru pomenute koncepcije akcenat stavlja na doktrinu vojne odbrane (rata), ipak postoji dovoljno elemenata koji ukazuju da su se razmatrali i drugi vidovi ugrožavanja bezbednosti stanovništva. Čini nam se na osnovu analizirane literature (Javorović, 1988: 80), da su upravo pomenuti drugi vidovi ugrožavanja bezbednosti stanovništva, teleološki u prvom planu, nakon planirane ideološke pobjede „jer će određeni izvori i oblici

ugrožavanja i opasnosti nepolitičkog karaktera uvijek postojati. Prema tome, društvo će se morati i tada organizirati za ostvarivanje obrambeno-zaštitne funkcije, obrana i zaštita će i tada, u stvari potpuno tek tada, biti općenarodna i općedruštvena. I sistem obrane i zaštite bit će općenarodni i općedruštveni, ali neće biti nimalo vojni, pa ni u smislu naoružanog naroda”. Preterano je bilo naglašavanje vojnog karaktera ONO i DSZ, odnosno „pojave jednostranog pristupa na koje je ukazao i drug Tito na XI kongresu SKJ, tj. slučajevi da se u središte stave isključivo pripreme za oružanu borbu i vođenje opštenarodnog odbrambenog rata“ (Mali, 1981: 71). Da podsetimo, zvanična savremena klasifikacija koju je dao MUP Republike Srbije (2019), obuhvata čak 12 različitih uzročnika vanrednih situacija: (1) poplave; (2) zemljotrese; (3) odrone, klizišta i erozije; (4) ekstremne vremenske pojave; (5) nedostatak vode za piće; (6) epidemije i pandemije; (7) biljne bolesti; (8) bolesti životinja; (9) požare i eksplozije; (10) tehničke i tehnološke nesreće; (11) nuklearne i radiološke nesreće i (12) opasnosti od terorističkih napada. Od nabrojanih 12 uzročnika, samo poslednji bi se mogao uklopiti u vojne (ratne) elemente koncepcije, dok se svi pobrojani uzročnici mogu javiti i u mirnodopsko vreme. Pretpostavljamo da je specifičnost geopolitičkog trenutka uslovlila da se veći akcenat stavi na oružanu odbranu, ali da nisu zanemarivi napor da se privreda i stanovništvo sačuvaju i od svih ostalih brojnih pretećih hazarda, koji se javljaju i u ratnom vremenu, ali i u doba mira.

Nakon ustanovljavanja predvojničke obuke, ona je postala zvanični deo kurikuluma, srednjih, viših i visokih obrazovnih institucija, a sredinom 50-tih godina XX veka su se pojavili i prvi udžbenici sa ovom tematikom (Dimitrijević, 2014, prema: Kešetović i sar., 2018: 12). Ciljevi i sadržaj pomenutog kurikuluma su se promenili krajem 60-tih godina XX veka, kada je donesen Zakon o Opštenarodnoj odbrani, a sa njim i strategija istog imena. Javorović navodi da je u ovom periodu u oblasti odbrane i zaštite „došlo do masovne erupcije obrambeno-zaštitnog entuzijazma. Gotovo preko noći nicali su bezbrojni oblici obrambeno-zaštitnog organiziranja zasnovani na dobrovoljnoj samo-organizaciji“ (Javorović, 1988: 82). Prema mišljenju Kešetovića, Dimitrijevića i Stekića koncepcija ONO i DSZ je uvedena u periodu od 1969. godine do 1974. godine, i u ovom periodu je postala „standardizovani sistem obrazovanja i obuke mladih“ (Kešetović i sar., 2018: 13). Iako je u centru koncepcije ONO i DSZ bila komunistička ideologija, vredi napomenuti da „prenošenje poslova odbrane na šire društvene strukture nije nikakav poseban izum socijalizma“ (Mali, 1981: 71), već da je ova tendencija prisutna od građanske revolucije. U organizovanju i realizaciji ONO i DSZ pored pomenute ideološke osnove i indoktrinacije, možemo navesti i nekoliko esencijalnih karakteristika koje su imale značajne implikacije i na obrazovanje i učenje odraslih. Te karakteristike su (Mali, 1981: 79-80):

- U poslovima na području odbrane i samozaštite učestvuje ogromna većina stanovništva, tačnije svi radno sposobni *građani SFRJ* (definitivno se radi o odraslim ljudima);

- Poslovi vezani za ONO i DSZ obavljaju se u velikoj meri *u radu* i *uz rad*, kao sastavni deo radnih zadataka (u ovim karakteristikama se vidi i mogući obrazovni put za sticanje kompetencija vezanih za ONO i DSZ);
- Građani (u ondašnjoj funkciji samoupravljača) sami organizuju svoju odbranu i samozaštitu u svojim radnim i društveno-političkim zajednicama, osim onih poslova za koje su zadužene JNA i službe bezbednosti (u skladu sa pomenutim, u velikoj meri samostalno se organizuju i obuke za odbranu i samozaštitu);
- Delegatski sistem i ostvarivanje prava i dužnosti delegatskih skupština je osnova podružljavanja poslova i zadataka odbrane;
- U sistemu ONO i DSZ ostavljene su široke mogućnosti za stvaralačko, samoupravno i samoinicijativno delovanje u pogledu organizovanja, obuke, opremanja, snabdevanja, pa i načina upotrebe i dejstva jedinica teritorijalne odbrane.

Ono što je bilo karakteristično za sistem ONO i DSZ jesu masovne vežbe organizacija i građanstva sa ciljem povećanja stepena pripremljenosti, koje su sa dolaskom 90-ih godina XX veka i ratovima na tlu bivše SFRJ prestali, i zajedno sa doktrinom ONO i DSZ, preselili se u istoriju jedne epohe.

Umesto zaključka, moguće lekcije iz prošlosti

Obrazovanje i učenje za delovanje u vanrednim situacijama mora biti *masovno* i mora biti usmereno na najširi segment radno sposobnog stanovništva. Svi možemo postati žrtve vanredne situacije, pa se svi moramo i spremati za njih. Pripremanje za različite vanredne situacije mora biti kontinuirano, ali *kroz rad* i *uz rad*, a ne kao izdvojeni nastavni sadržaj van konteksta života pojedinca. Jer uzročnici vanrednih situacija nastupaju naglo, često bez najave, i pojedinac mora biti sposoban da se nosi sa njima, i u porodici, i na poslu, i u bilo kom segmentu svoga okruženja. Realizacija koncepcije pripremanja, obučavanja i učenja za delovanje u vanrednim situacijama mora biti spuštена na najniži mogući nivo donošenja odluka i organizacije, po evropski prizatom principu *supsidijarnosti*. Ljudi treba da se spremaju za događaje koji im se mogu desiti *u mestima u kojima žive*, a trebalo bi i da preuzmu i deo odgovornosti i za ovaj segment sopstvenog, ali i postojanja njihovih bližnjih. Nažalost, građani mogu preduzeti samo deo odgovornosti, jer je u velikim društvima neposredna demokratija, nužno samo u senci predstavničke. Na kraju, pripremanje i učenje za vanredne situacije ne treba da bude u organizacionom smislu jednoobrazno, već onako kako najviše *odgovara pojedincu i zajednici*. O svemu ovome treba razmisliti u trenutku kada je Nacionalna strategija zaštite i spasavanja u vanrednim situacijama (Nacionalna strategija..., 2011) prepoznala sledeće nedostatke postojećeg sistema zaštite i spasavanja: „neadekvatna stručna kvalifikovanost i tehnološka disciplina raspoloživih ljudskih resursa, nedostatak specijalizovanih kadrova, nedovoljna obučенost profesionalnog kadra, nepripremljenost i nizak nivo kapaciteta lokalne samouprave, nerazvijena kultura prevencije“.

S obzirom na to da je cilj obrazovanja i učenja za vanredne situacije stvaranje *rezilijentnosti* na individualnom, ali i na kolektivnom nivou, nužno je razmisliti da li je samo ovladavanje tehničkim znanjem i veštinama dovoljno za realizaciju ovog cilja, ili je potreban i dodatni „socijalni lepak“. Rezilijentnost se često prevodi kao otpornost, koju Zakon o vanrednim situacijama (Zakon o vanrednim..., 2009, čl. 8) definiše kao „sposobnost društva izloženog opasnostima da se odupre, apsorbuje, navikne na opasnosti i oporavi od opasnosti blagovremeno i na efikasan način, što podrazumeva i očuvanje i povraćaj sopstvenih osnovnih (suštinskih) struktura i funkcija“. Ono što sigurno ne možemo preneti iz prethodne epohe je ideologija koja je bila kohezivni element, lepak koncepcije ONO i DSZ. Ali, možda bi jedan ključni deo ideologije druge Jugoslavije mogao biti prenet i u novu epohu kao kohezivni element bez koga se ne može, a koji se takođe kreira obrazovanjem i učenjem. Taj deo je ono čega imamo sve manje, a Talkot Parson (Tallcot Parson) je smatra jednom od osnovnih funkcija svakoga društva, koja ne može biti zamenjena nekom drugom (Meyer, 2013: 33). Reč je o *solidarnosti*.

Literatura

- Fel, Z. (1990). Općenarodna obrana na sveučilištu kao nastavni predmet da ili ne. *Zbornik radova*, 14(1), 191-198.
- Kešetović, Ž., Dimitrijević, I., & Stekić, N. (2018). Security studies in serbian higher education system. *Security and future*, 2(1), 11-17.
- Kulić, R. i Despotović, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Jantol, T. (1983). Sistem ONO i sigurnost SFRJ. *Politička misao*, 20(4), 55-60.
- Javorović, B. (1988). Politički sistem, ustavne promjene i ONO i DSZ. *Politička misao*, 25(1), 78-91.
- Mali, M. (1981). Baza društva je pokretačka snaga podrutvljavanja odbrane i zaštite, *Vojno delo*, 1, 70-83.
- Meyer, T. (2013). *Uvod u politiku*. Podgorica: CID i Zagreb: Politička kultura.
- Ministarstvo unutrašnjih poslova Republike Srbije (2019). Procena rizika od katastrofa u Republici Srbiji. *Službeni glasnik RS*, br. 80, 2019.
- Miljković, J. (2021). Obrazovanje i učenje odraslih u legisaltivi kao okviru za delovanje u vanrednim situacijama. U Š. Alibabić (ur.), *Život u kriznim vremenima – andragoški pogledi* (str. 123 – 138). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Nacionalna strategija zaštite i spasavanja u vanrednim situacijama* (2011). Službeni glasnik RS, br. 86, 2011.
- Savićević, D. (2011). *Uvod u metodologiju andragogije*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“-Vršac.
- Sveučilište u Zagrebu (1987). *Izvedbeni programi Fakulteta organizacije i informatike Varaždin*. Varaždin: Fakultet organizacije i informatike Varaždin.
- Zakon o vanrednim situacijama* (2009). Službeni glasnik RS, br. 111, 2009.

TEHNOLOŠKA SPREMNOST ODRASLIH UČESNIKA NA IZAZOVE ONLAJN OBRAZOVANJA USLOVLJENE PANDEMIJOM VIRUSA COVID-19¹

Bojan G. Ljujić²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Predmet ovog teorijsko-empirijskog, kvalitativnog istraživanja bila je percepcija studenata o pohađanom onlajn obrazovanju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu od proglašenja pandemije virusa COVID-19. Ciljem istraživanja bili smo fokusirani na ispitivanje načina na koji studenti percipiraju tehnološku spremnost odraslih učesnika u onlajn obrazovanju. Uzorak istraživanja je činilo 17 studanata 4. godine sa studijske grupe za andragogiju. Rezultati istraživanja ukazuju na to da su i studenti i nastavnici mahom nespremni u kontekstu primene savremenih tehnoloških veština u onlajn obrazovanju. Dobijeni rezultati ukazali su na aktuelan problem i potencijalna rešenja koja bi mogla da budu usmerena ka andragoškom osvešćivanju učesnika u onlajn obrazovanju odraslih o ljudskoj suštini savremenih tehnologija u skladu sa kojom one ne bi trebalo da budu barijere obojene pritiskom pandemijske krize, već podrška u praktičnom onlajn obrazovnom radu.

Ključne reči: onlajn obrazovanje odraslih, tehnološka spremnost učesnika u onlajn obrazovanju, savremene tehnološke veštine, studenti andragogije Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, pandemija virusa COVID-19.

Uvod

Svetska zdravstvena organizacija je proglasila pandemiju virusa COVID-19 u martu 2020. godine (Oyedotun, 2020), a ubrzo nakon toga Organizacija za obrazovanje, nauku i kulturu Ujedinjenih nacija iznosi preporuku da se obrazovanje na svim nivoima, kao i u obrazovanju odraslih, pomeri ka onlajn vidovima realizacije (Fatoni et al., 2020; Tadesse & Muluye, 2020; UNESCO, 2020; United Nations, 2020). U Srbiji kao i u većini zemalja u svetu, već u martu 2020. godine u potpunosti je obustavljena tradicionalna nastava u obrazovnim institucijama svih nivoa i obrazovanju odraslih (Pavlović i sar., 2021). Obrazovni sistem Srbije, kao i obrazovni sistemi u ostatak sveta, ovu tranziciju sa tradicionalne na onlajn nastavu nisu dočekali u potpunosti spremni (Budur et al., 2021; Teymori & Ali Fardin, 2020).

¹ Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize* koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

² bojangljujic@gmail.com

Kompleksnost procesa prelaska sa tradicionalnog na onlajn obrazovanje, kao i naučno opravdana nužnost centriranja onlajn obrazovanja odraslih na odraslog polaznika (Ljujić, 2017; Ljujić i Senić Ružić, 2020), pokrenula nas je na empirijsko ispitivanje percepcije studenata (odraslih polaznika) koje se tiču pohađane onlajn nastave u pandemijskim uslovima. Fokus nam je bio na tehnološkoj spremnosti učesnika da odgovore na izazove onlajn obrazovanja koje je nametnula pandemija, koja je u ranijim teorijskim i empirijskim istraživanjima prepoznata kao jedan od ključnih aspekata onlajn obrazovanja odraslih (Ljujić, 2021a). Terminom i fenomenom „tehnološka spremnost“ pokušali smo da objedinimo spremnost za primenu *savremenih tehnoloških veština*.

Uvažavajući centralnu poziciju studenata u onlajn obrazovanju kao i u istraživanjima koja smo ranije sprovedeli (Ljujić, 2021b), verujemo da njihove percepcije mogu da ukažu na prednosti, nedostatke i potencijalna rešenja za unapređenje prakse onlajn obrazovanja, a time da nam zaista daju odgovor na pitanje „Kako dalje?“, bar u ovom obimom skromnom, ali sadržinski suštinskom domenu kome smo dali primat.

Metodološki okvir istraživanja

Ovo kvalitativno istraživanje ima za predmet percepciju studenata (odraslih polaznika) koja se tiče pohađane onlajn nastave u pandemijskim uslovima na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Imajući u vidu da je cilj istraživanja bio ispitivanje percepcije studenata o gore navedenom, tragali smo za odgovorom na istraživačko pitanje: Kakva je percepcija studenata koja se odnosi na sopstvenu tehnološku spremnost i tehnološku spremnost nastavnika uz fokus na primenu savremenih tehnoloških veština u onlajn nastavi?

Uzorak istraživanja je činilo 17 studenata 4. godine andragogije sa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu koji su pohađali onlajn nastavu nakon izbivanja pandemije. Podaci su prikupljeni primenom tehnike anketiranja i upitnika sastavljenog od 12 pitanja otvorenog tipa, od kojih je jedno bilo relevantno iz ugla navedenog aspekata onlajn obrazovanja odraslih koji nam je bio u istraživačkom fokusu. Istraživanje je sprovedeno elektronskim putem tokom februara 2021. godine, a prikupljeni podaci su grupisani, kategorisani i tematski analizirani. Interpretacijom smo pokušali da prikupljene podatke sagledamo u kontekstu relevantnih istraživanja iz oblasti onlajn obrazovanja odraslih, posebno onih koja su se pojavila nakon izbivanja pandemije virusa COVID-19.

Spremnost učesnika u onlajn obrazovanju za primenu savremenih tehnoloških veština

Onlajn obrazovanje konceptualno i praktično je nezamislivo bez posedovanja i primene savremenih tehnoloških veština od strane učesnika. Mnogo je vidova,

određenja i autora koji se bave savremenim tehnološkim veštinama (Ljujić, 2021a). One su fenomenološki srodne, iako se mogu diferencirati, postoje preklapanja u njihovim komponentama od kojih se neke smatraju manje, a neke više značajnim iz ugla realizacije onlajn obrazovanja odraslih. Kao posebno bitne možemo istaći veštine poput sledećih: pronalaženje i evaluacija informacija (Catts & Lau, 2008), upotreba tehnologija u svrhu razmena ideja, participacije i kolaboracije (Petrina, 2007), kombinovanje i kreiranje obrazovnih kompjuterskih mreža (Rivoltella, 2008), mudro konzumiranje, proaktivnost i kritičnost u kontaktu sa informacijama koje su dostupne putem medija (Poter, 2011), operacionalnost, interaktivnost i komunikativnost u virtuelnim okruženjima (Livingstone et al., 2005; Ljujić, 2017; Ljujić i Senić Ružić, 2020) i upotreba digitalnih alata u funkciji realizacije onlajn obrazovanja (Fee, 2009).

Sve rečeno implicira da uspešnosti onlajn obrazovanja odraslih doprinosi spremnost učesnika za primenu savremenih tehnoloških veština, te nas je interesovalo kako studenti posmatraju ovu problematiku u kontekstu pohađane onlajn nastave na fakultetu od izbivanja pandemije. Odgovori studenata se mogu svrstati u dve kategorije i kada se radi o njihovoj percepciji sopstvene spremnosti i kada se radi o percepciji spremnosti nastavnika. Prva kategorija odgovora ukazuje na to da studenti veruju da su i oni i nastavnici relativno nesprenni za primenu savremenih tehnoloških veština (10 studenata je izrazilo ovakvo mišljenje). Neki od odgovora³ su sledeći:

Studentski komentar (S1): „Na početku sam mislila da sam sasvim spremna za korišćenje tehnologija, ali sam tokom ovog perioda shvatila da postoji ogroman prostor za unapređivanje veština korišćenja različitih tehnologija i upoznala se sa brojnim mogućnostima njihovog prilagođavanja sopstvenim potrebama. Nisam stekla utisak da su nastavnici bili spremni za korišćenje onih tehnologija za koje su se opredelili.“

Studentski komentar (S2): „Prelazak na onlajn nastavu nas je sve zatekao nesprenne, veliki deo nas se tada prvi put susreo sa Zoom-om ili nekom drugom platformom za učenje. Za sebe ne bih rekla da sam bila stoprocentno spremna, ali sam već kroz nedelju dana rada shvatila kako ćemo funkcionisati, sarađivati, deliti informacije. Većina profesora se takođe brzo snašla i prilagodila korišćenju različitih alata, ali nekoliko njih nije sve do kraja drugog semestra.“

Studentski komentar (S3): „Moja nesprennost je bila prevelika u svakom aspektu od aktivne participacije, preko korišćenja resursa za učenje, do aktivnog slušanja i pronalaženja načina primene onoga što sam dobila putem predavanja. S druge strane profesori su držali onlajn predavanja kao tradicionalna.“

Studentski komentar (S4): „U proces onlajn obrazovanja ušao sam potpuno nesprenan, čak sam tokom prezentacije imao tehničkih problema čijim sam

³ Radi poštovanja anonimnosti i prava na privatnost ispitanika, odgovori su označeni velikim slovom "S" i rednim brojem komentara u tekstu.

rešavanjem naučio nešto novo. Što se profesora tiče mislim da nisu bili preterano spremni za uspešno vladanje tehnologijama.“

Druga kategorija odgovora ukazuje na to da studenti smatraju da su i oni i nastavnici relativno spremni za primenu savremenih tehnoloških veština (7 studenata se ovako izjasnilo). Slede pojedine ilustracije:

Studentski komentar (S5): „Mislim da su se obe strane adekvatno spremile i da je ovo više pitanje inkubiranja ideja kako da se poboljša kvalitet koji će doći.“

Studentski komentar (S6): „Spremnost studenata i nastavnika na prelaz na onlajn obrazovanje je veoma uspešan, svi smo se dobro snašli.“

Studentski komentar (S7): „Mislim da su obe strane zadovoljavale osnovne kriterijume za održavanje onlajn nastave.“

I pored toga što su rezultati do kojih smo došli dobijeni ispitivanjem malog uzorka specifične populacije odraslih (studenata), kao i činjenice da su ispitanici prilično ujednačeni u svojim percepcijama spremnosti za primenu savremenih tehnoloških veština od strane učesnika u onlajn obrazovanju, oni ipak ukazuju na izvesne probleme koje valja prodiskutovati. Naime, empirijska istraživanja stara i više od petnaest godina govore o tome da su mlađi odrasli visoko rangirani na skalama savremenih tehnoloških veština (Livingstone et al., 2005). Novija istraživanja potvrđuju da je ovaj trend aktuelan i danas, pa čak i da se više ne odnosi samo na mlade, već i na starije odrasle (Gouëdard et al., 2020; Pouzevara et al., 2020). Imajući to u vidu, logično je da se zapitamo zbog čega mlađi i stariji odrasli sa visokim nivoom savremenih tehnoloških veština pokazuju nespremnost u njihovom praktičnom manifestovanju. Izvesno je da odgovor leži u specifičnosti sfere u kojoj je pomenute veštine potrebno demonstrirati. Verovatno je da će se spremnost za primenu savremenih tehnoloških veština percipirati pozitivnije u sferi zabave i razonode (Kende, 2014), nego što je to slučaj u našem istraživanju kada se radi o sferi obrazovanja. Čini se da nivo formalizovanosti, strukturiranosti i proceduralnosti određene sfere znatno doprinose percepcijama spremnosti za demonstriranje savremenih tehnoloških veština. Kada se tome pridoda i pritisak nametnut vanrednim kriznim okolnostima izazvanih pandemijom, rezultati do kojih smo došli postaju još jasniji. U prilog tome idu rezultati novijih istraživanja prema kojima postoje prepreke u ispoljavanju savremenih tehnoloških veština kod studenata u domenu kontrole procesa učenja (Cidral et al., 2020; Pouzevara et al., 2020; Reyes et al., 2021), samousmerenosti u procesu učenja i prihvatanja načina rada karakterističnog za onlajn obrazovanje (Pouzevara et al., 2020). Novija istraživanja govore o sličnim preprekama kod nastavnika koji imaju otpor prema demonstriranju savremenih tehnoloških veština u obrazovnoj komunikaciji sa studentima i pored njihove visoke razvijenosti (Kumar et al. 2008), usled osećaja nelagodnosti i zastrašujuće obuzetosti tehnologijama koja onemogućava adekvatnu transformaciju kurikuluma u virtuelna

okruženja zbog evidentne prisutnosti otpora prema primeni novih tehnologija (Badri et al., 2014).

Čini se da se savremene tehnološke veštine, iako ih posedujemo u teorijskom smislu, praktično teško ispoljavaju u kompleksnoj sferi obrazovanja koja je dodatno opterećena epidemiološkom krizom. Odatle percepcije studenata iz našeg istraživanja koje su srodne sa percepcijama učesnika u onlajn obrazovanju iz nekih novijih istraživanja (Di Pietro et al., 2020; Espino-Díaz et al., 2020; Fatoni et al., 2020; Gouëdard et al., 2020; Naroo et al., 2020; Pouzevara et al., 2020; Reyes et al., 2021), a koje impliciraju da je obrazovanje, iznuđenom tranzicijom na onlajn realizaciju, paradoksalno izgubilo svoje suštinske kvalitete – samostalnost učesnika, razmenu, aktivnu participaciju, saradnju, kolaboraciju, povezivanje, proaktivnost, kritičnost, skepticizam. Savremene tehnološke veštine koje posedujemo teško ispoljavamo kao učesnici u onlajn obrazovanju, a osnovne prednosti onlajn obrazovanja postaju njegova glavna ograničenja.

Zaključna razmatranja – Kako dalje?

U poslednjih desetak godina, naročito u poslednje dve godine trajanja pandemije kao da koncepcija o „digitalim urođenicima“ i „digitalnim imigrantima“ (Prensky, 2001) bleđi u praktičnom smislu. Kako je savremeni svet nametnuo potrebu za opštim osposobljavanjem u kontekstu savremenih tehnoloških veština, gotovo da se gube razlike u ovom domenu između mladih i starijih odraslih o čemu svedoče rezultati ranije spomenutih istraživanja (Badri et al. 2014; Gouëdard et al., 2020; Pouzevara et al., 2020). Ovo nikako ne umanjuje značaj i potrebu ispitivanja faktičkog nivoa tehnološke spremnosti i savremenih tehnoloških veština, koji su do sada uglavnom bili istraživani fokusiranjem na percepcije participanata u empirijskim istraživanjima (Ljujić, 2017). Tako, kao da više nisu prisutni drugačiji zadaci za studente („digitalne urođenike“) i nastavnike („digitalne imigrante“) u kontekstu onlajn obrazovanja, a u smislu razvoja savremenih tehnoloških veština, kako je navedeno u ranijim istraživanjima (Ljujić, 2015). Uvažavajući rezultate istraživanja o kojima je bilo reči, pre bi se moglo reći da se i studenti i nastavnici danas nalaze pred istim zadatkom koji nije više toliko u vezi sa podizanjem nivoa savremenih tehnoloških veština, već se odnosi na pronalaženje načina za prevazilaženje barijera (strahova, prezasićenosti, neprijatnosti, otpora, pasivnosti, osećaja lične neodgovornosti i odgovornosti drugog za sopstveno učenje), koje doprinose tome da se tehnološka spremnost i savremene tehnološke veštine ne ispolje i ne demonstriraju u onlajn obrazovnoj praksi. Kroz andragoške intervencije bi trebalo raditi na osveščivanju pandemijskom krizom obeshrabrenih učesnika u onlajn obrazovanju odraslih o pomenutim barijerama i podsećanju na ideju koju je šezdesetih godina XX veka izneo Maršal Makluan prema kojoj je „medij produžetak čoveka“ (McLuhan, 2008). Naime, svako tehnološko rešenje proističe iz same prirode čoveka, budući da je rezultat jedne ili više osveščenih i nezadovoljenih čovekovih potreba. U tom smislu, tehnologije ne bi trebalo da zastrašuju, već da budu u funkciji podrške delovanju u svim sferama života.

Čovek bi trebalo da ih shvati upravo kao takve i da, u skladu sa njihovom ljudskom suštinom, radi na podizanju svoje tehnološke spremnosti i njenoj demonstraciji u praksi. Budući da je onlajn obrazovanje odraslih jedna od najbitnijih delatnosti u ovom istorijskom periodu, svi gorenavedeni opšti imperativi bi trebalo da se implementiraju i u ovoj delatnosti. Promenom pristupa u razumevanju tehnologija kod učesnika u onlajn obrazovanju odraslih, njihovo razumevanje kao ljudske kreacije koja je u funkciji čovekovih potreba verovatno bi pozitivno doprinelo stepenu i kvalitetu ispoljavanja tehnološke spremnosti u onlajn obrazovnoj praksi od strane svih učesnika, a time bi, verovatno, njihove percepcije bile pozitivnije od onih na koje ukazuju rezultati našeg istraživanja.

Literatura

- Badri, M., Al Rashedi, A., Yang, G., Mohaidat, J., & Al Hammadi, A. (2014). Technology Readiness of School Teachers: An Empirical Study of Measurement and Segmentation. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 257-275.
- Budur, T., Demir, A., & Cura, F. (2021). University Readiness to Online Education during Covid-19 Pandemic. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 8(1), 180-200.
- Catts, R., & Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Paris: UNESCO.
- Cidral, W., Aparicio, M., & Oliveira, T. (2020). Students' long-term orientation role in e-learning success: A Brazilian study. *Heliyon*, 6(12), 1-12.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Espino-Díaz, L., Fernandez-Caminero, G., Hernandez-Lloret, C-M., Gonzalez-Gonzalez, H., & Jose-Luis Alvarez-Castillo, J-L. (2020). Analyzing the Impact of COVID-19 on Education Professionals. Toward a Paradigm Shift: ICT and Neuroeducation as a Binomial of Action. *Sustainability*, 12(14), 1-10.
- Fatoni, A., Arifiati, N., Nurkhayati, E., Nurdiawati, E., Fidziah, E., Pamungkas, G., Adha, S., Irwan, H., Purwanto, A., Julyanto, O., & Azizi, E. (2020). University Students Online Learning System During Covid-19 Pandemic: Advantages, Constraints and Solutions. *Sys Rev Pharm*, 11(7), 570-576.
- Fee, K. (2009). *Delivering e-Learning: A complete strategy for design, application and assessment*. London/Philadelphia: Kogan Page.
- Gouédard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2020). *Education responses to COVID-19: Implementing a way forward*. Paris: OECD.
- Kende, M. (2014). *Global Internet Report 2014 - Open and Sustainable Access for All*. Washington: Internet Society.
- Kumar, N., Che Rose, R., & Lawrence, J. (2008). Teachers' Readiness to Use Technology in the Classroom: An Empirical Study. *European Journal of Scientific Research*, 21(4), 603-616.

- Livingstone, S., Bober, M., & Helsper, E. (2005). *Internet Literacy among children and young people*. London: School of Economics and Political Science (Department of Media and Communication).
- Ljujić, B. (2015). Andragoške specifičnosti obrazovanja u kompjuterskoj učionici. *Andragoške studije*, 2015(2), 143-163.
- Ljujić, B. (2017). *Obrazovanje kao činilac upotrebe Interneta u slobodnom vremenu odraslih* (neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Ljujić, B. i Senić Ružić, M. (2020). Studenti kao kreatori obrazovnog sadržaja u online obrazovanju odraslih. *Andragoške studije*, 2020(1), 179-195.
- Ljujić, B. (2021a). Internet pismenost kao nužnost u doba krize – andragoške specifičnosti. U I. Jeremić, N. Nikolić, i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju* (str. 233-238). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Ljujić, B. (2021b). Onlajn obrazovanje odraslih: kada alternativa postane nužnost. U Š. Alibabić (ur.), *Život u kriznim vremenima – andragoški pogledi* (str. 91-104). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- McLuhan, M. (2008). *Razumijevanje medija*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga.
- Naroo, S. A., Morgan, P. B., Shinde, L., & Ewbank, A. (2020). The Impact of COVID-19 on Global Contact Lens Education. *Journal of Optometry*, 15(1), 60-68.
- Oyedotun, T. D. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2(1), 1-5.
- Pavlović, A., Ivanišević, A., Radišić, M., i Lošonc, A. (2021). Uticaj COVID-19 i on-line učenja na visoko obrazovanje u Srbiji. U V. Katić (ur.), *XXVII Skup Trendovi razvoja: „On-line nastava na univerzitetima“* (str. 189-192). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka Univerziteta u Novom Sadu.
- Petrina, S. (2007). *Advanced Teaching Methods for the Technology Classroom*. Hershey/London/Melbourne/Singapore: Information Science Publishing.
- Poter, Dž. (2011). *Medijska pismenost*. Beograd: Clio.
- Pouzevara, S., Ryan, J., & Bazer, S. (2020). *School-based technology and the shift to remote learning during COVID-19: Exploring remote learning readiness of school districts in the Philippines White Paper*. Washington: United States Agency for International Development (USAID).
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Reyes, J. R. S., Grajo, J., Comia, L. N., Talento, M. S., Ebal, L. P. A., & Mendoza, J. J. O. (2021). Assessment of Filipino Higher Education Students' Readiness for e-Learning During a Pandemic: A Rasch Technique Application. *Philippine Journal of Science*, 150(3), 1007-1018.
- Rivoltella, P. C. (2008). From Media Education to Digital Literacy: A Paredigm Change?. In P. C. Rivoltella (Ed.), *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society* (pp. 217-230). Hershey (US)/London (UK): IGI Publishing (an imprint of IGI Global).
- Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review. *Open Journal of Social Sciences*, 8(10), 159-170.

Teymori, A. N., & Ali Fardin, M. (2020). COVID-19 and Educational Challenges: A Review of the Benefits of Online Education. *Annals of Military and Health Sciences Research*, 8(3), 1-4.

UNESCO (2020). *UNESCO Covid-19 Education Response: Education Sector Issue Notes*. Paris: UNESCO.

United Nations (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*. San Francisco: UN.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

616.98:587.834]: 37.091(082)(0.034.2)
37.091:004(082)(0.034.2)
37.018.43.004(082)(0.034.2)
371.68/.69(082)(0.034.2)
37.091.3(082)(0.034.2)

НАЦИОНАЛНИ НАУЧНИ СКУП СУСРЕТИ ПЕДАГОГА (2022 ; БЕОГРАД)
Образовање у време кризе и како даље [Електронски извор] : зbornik radova / Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga, 7. мај 2022, Београд ; уредници Živka Krnjaja, Mirjana Senić Ružić, Zorica Milošević. – Београд : Филозофски факултет Универзитета, Институт за педагогiju и андрагогiju : Педагошко друштво Србије, 2022 (Београд : Институт за педагогiju и андрагогiju). – 1 USB флеш меморија ; 8 x 12 x 1 cm

Sistemska zahtevi: Nisu navedeni. – Nasl. sa naslovnog ekrana. – Tiraž 100. – Napomene i bibliografske reference uz radove. – Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-80712-45-1 (IZPIA)

- а) Пандемија – Образовање – Зборници
- б) Информациона технологија – Образовање – Зборници
- в) Настава – Методе – Зборници
- г) Електронско учење – Зборници
- д) Учење на даљину – Зборници
- ђ) Наставна средства – Зборници

COBISS.SR-ID 62675209