

ISSN 2466-5207 (Online)

ZBORNIK ODSEKA ZA PEDAGOGIJU

Filozofski fakultet u Novom Sadu
Odsek za pedagogiju
Sveska 26 / 2017



JOURNAL OF DEPARTMENT OF PEDAGOGY

Faculty of Philosophy, Novi Sad
Department of Pedagogy
Vol. 26 / 2017

UNIVERZITET U NOVOM SADU

ZBORNİK ODSEKA ZA PEDAGOGIJU

Sveska 26 / 2017



NOVI SAD
2017

Izdavač

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET
NOVI SAD

Za izdavača

prof. dr Ivana Živančević Sekeruš,
dekan

Zbornik Odseka za pedagogiju

Glavni i odgovorni urednik

Prof. dr Jovana Milutinović
Filozofski fakultet,
Odsek za pedagogiju, Novi Sad

Redakcija

Prof. dr Radovan Grandić, Filozofski
fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi
Sad

Prof. dr Olivera Knežević-Florić
Filozofski fakultet, Odsek za
pedagogiju, Novi Sad

Prof. dr Svetozar Dunderski,
Filozofski fakultet, Odsek za
pedagogiju, Novi Sad

Prof. dr Milica Andevski, Filozofski
fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi
Sad

Prof. dr Slađana Zuković, Filozofski
fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi
Sad

Prof. dr Jasmina Klemenović,
Filozofski fakultet, Odsek za
pedagogiju, Novi Sad

Dr Jelena Đermanov, Filozofski
fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi
Sad

Prof. dr Neven Hrvatić, Filozofski
fakultet, Odsjek za pedagogiju,
Zagreb

Prof. dr Sofija Vrcelj, Filozofski
fakultet, Odsjek za pedagogiju, Rijeka

Prof. dr Matijaž Duh, Pedagoška
fakulteta, Maribor

Prof. dr Saša Milić, Filozofski
fakultet, Nikšić

Prof. dr Svetlana Kurteš, Portsmouth
University, Great Britain

Prof. dr Biljana Bodroški Spariosu,
Filozofski fakultet, Odeljenje za
pedagogiju, Beograd

Izdavački savet

Prof. dr Milka Oljača, profesor
emeritus

Dr Mika Risku, Institute of
Educational leadership, University of
Jyväskylä, Finland

Akademik prof. dr Drago Branković,
Filozofski fakultet, Banja Luka

Prof. dr Adila Pašalić Kreso,
Filozofski fakultet, Sarajevo

Tehnički urednik

Dr Milena Letić

Lektura i korektura

Prof. dr Svetozar Dunderski

Sekretar redakcije

Mst. Snežana Ritter

Prevodilac

Jasna Milošević

SPISAK RECENZENATA

Dr Marijana Kosanović Filozofski fakultet u Novom Sadu
Dr Jelena Đermanov Filozofski fakultet u Novom Sadu
Dr Jasmina Klemenović Filozofski fakultet u Novom Sadu
Dr Stanislava Marić Jurišimn Filozofski fakultet u Novom Sadu
Dr Milica Andevski Filozofski fakultet u Novom Sadu
Dr Olivera Knežević Florić Filozofski fakultet u Novom Sadu
Dr Jovana Milutinović Filozofski fakultet u Novom Sadu
Dr Biljana Lungulov Filozofski fakultet u Novom Sadu
Dr Stefan Ninković Filozofski fakultet u Novom Sadu
Dr Radovan Grandić Filozofski fakultet u Novom Sadu
Dr Milena Letić Filozofski fakultet u Novom Sadu
Dr Aleksandra Anđelković Učiteljski fakultet u Vranju
Dr Daliborka Popović Visoka škola za vaspitače strukovnih studija

SADRŽAJ

Sofija Vrcelj, Anita Zovko, Jelena Vukobratović

**ULOGA PEDAGOGA U PREVENCIJI SINDROMA SAGORIJEVANJA
UČITELJA I ODGAJATELJA..... 7**

Nevena Bulajić

**RAZMATRANJE MOGUĆNOSTI PRIMENE „SCAFFOLDING“-A U
SAVREMENOM VASPITNO-OBRAZOVNOM PROCESU..... 31**

Kornelija Mrnjaus, Bojana Vignjević

**WHAT WILL I BE WHEN I GROW UP – THEORETICAL
ASSUMPTIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF
PROFESSIONAL GUIDANCE 51**

Sanela Kanić, Vesna Kovač

**NEOLIBERALIZAM I OBRAZOVANJE U KONTEKSTU GLOBALNE
OBRAZOVNE POLITIKE..... 69**

Stefan R. Ninković

**KARAKTERISTIKE SAVREMENIH MODELA LIDERSTVA U
OBRAZOVANJU 93**

Nataša D. Tančić, Lela B. Vuković, Borka D. Malčić

**PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA KROZ KONCEPT
HORIZONTALNOG UČENJA I NASTAVNIČKIH FORUMA 109**

Stanislava D. Marić Jurišin, Jasmina U. Klemenović

**POLAZIŠTA I PERSPEKTIVE EKOLOŠKO-HUMANISTIČKOG
PREDŠKOLSKOG PROGRAMA “MI SMO ZEMLJANI” 123**

Vesna Colić, Tamara Milošević, Uglješa Colić

**OPAŽANJE, SHVATANJE I PREDSTAVLJANJE PROSTORA KOD DECE
PREDŠKOLSKOG UZRASTA..... 137**

Senka D. Slijepčević, Slađana N. Zuković, Radmila D. Kopunović

RODITELJSKA OČEKIVANJA I ŠKOLSKO POSTIGNUĆE UČENIKA . 157

Aleksandra S. Maksimović, Nebojša M. Macanović

INTERVJU U KVALITATIVNIM PEDAGOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA 175

Sofija Vrcelj*

doi: 10.19090/zop.2017.26.7-29

Anita Zovko

UDC: 371.12:331.442

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet,

371.12:159.944.4

Republika Hrvatska

Pregledni rad

Jelena Vukobratović

Dječji vrtić „Snjeguljica”, Republika Hrvatska

ULOGA PEDAGOGA U PREVENCIJI SINDROMA SAGORIJEVANJA UČITELJA I ODGAJATELJA**

Apstrakt. U radu se analizira preventivno djelovanje pedagoga u obliku savjetodavnog rada orijentiranog na učitelje i odgajatelje. S obzirom da se profesije učitelja i odgajatelja usmjeravaju na pomaganje i podršku drugim ljudima, te se svrstavaju u takozvane „pomažuće profesije”, profesionalno sagorijevanje na poslu je neizbježna manifestacija sve većih zahtjeva koji se pred njih stavljaju. Istraživanja pokazuju da izloženost sve većim zahtjevima na svim razinama posla kod „pomažućih profesija” dovodi do ekstremne količine negativnog stresa, koji dovodi do sindroma sagorijevanja (engl. burn-out), što je predmet interesa istraživača već trideset godina. Ekstremni primjeri sindroma izgaranja mogu prerasti u Karoshi sindrom koji dovodi do smrtnih posljedica. Rad obuhvaća teorijske implikacije ključnih pojmova te raščlanjuje pojavu sindroma sigorijevanja na dvije profesije: učitelje i odgajatelje te preventivnu savjetodavnu ulogu pedagoga kroz suvremenu ulogu tzv. “kritičkog prijatelja”/“refleksivnog praktičara” u “zajednici koja uči”.

Ključne riječi: profesionalni stres, radna okolina, učitelji, odgojitelji, pedagog.

UVOD

U posljednje vrijeme svjedoci smo evidentiranja sve brojnijih pojava stresa kod učitelja i odgajatelja, čiji se dugotrajni učinak akumulira u razvijanju tzv. sindroma sagorijevanja (engl. *burn-out*). U sklopu savjetodavnog rada pedagog ima važnu ulogu u radu s učenicima, roditeljima, učiteljima i odgajateljima. Podaci govore da su posljednje dvije

* Sofija Vrcelj, svrcelj@ffri.uniri.hr

** Rad je nastao u okviru kolegija *Školski savjetodavni rad* pri Odsjeku za pedagogiju, Filozofskog fakulteta u Rijeci.

kategorije ponekad zanemarene ili nedovoljno aktualizirane u radu jer, uz poslove neposrednog rada s učenicima, vođenje evidencije o kulturi ustanove te izradom planova rada pedagozi često ne nalaze dovoljno prostora za rad s neposrednim odgojno-obrazovnim djelatnicima, što se u ovom slučaju odnosi na učitelje i odgajatelje. Rezultat toga je loša komunikacija na relaciji pedagog - odgojno-obrazovni praktičar te formiranje dvije strane: "teorijske" i "praktične". Praktičari često iskazuju bojazan od ulaska stručnog tima u prostor sobe dnevnog boravka (vrtić) ili u razred (škola), te pedagoge i ostale članove stručnog tima često etiketiraju kao "prijetnju". Navedeno potvrđuje pronađen iskaz profesorice povijesti koja ističe: «Unatoč dobrim namjerama, čini mi se da upravo u međusobnoj komunikaciji sudionika odgojno-obrazovnog procesa često dolazi do kratkog spoja».¹ Upravo ovakav dugotrajni stres, koji se odnosi na postojanje problema na relaciji pedagog - odgojno-obrazovni praktičar, može se smanjiti ukoliko se prihvati nova uloga pedagoga: pedagoga kao "kritičkog" prijatelja koji praktičaru daje dovoljno autonomije u planiranju i ostvarivanju odgojno-obrazovnih zadataka (škola) odnosno zadataka Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (vrtić). Osim nove uloge "kritičkog prijatelja", pedagog uzima i ulogu "refleksivnog praktičara", čime smanjuje jaz između stereotipnog viđenja pedagoga kao "suhog" teoretičara.

S obzirom da savjetodavni rad pedagoga traži pozitivnu podršku od strane učitelja i odgajatelja, taj je odnos uzajaman i ponajprije leži u povjerenju kojega gradi kultura pojedine ustanove koja se često u literaturi navodi kao "dobri duh". Humanistička teorija ličnosti² zagovara primjereno uređenje "fizičke" i socijalne okoline, u koju se ubrajaju rad i suradnja s kolektivom, rukovodstvom škole, roditeljima, rad i suradnja prilikom promjene i oblikovanja unutarnje organizacije i sadržaja školskog rada itd.

¹ Više informacija na <http://gkr.hr/Magazin/Teme/Profesori-ucitelji-odgajatelji-Entuzijazam-kao-pokretac-i-smisao>, pristupljeno 02.06.2015.

² Poznato je da su Rogersove ideje imale utjecaja na shvaćanje obrazovanja i na praksu. Prema Kolić-Vehovec (1998), ističu se središnji principi ove filozofije obrazovanja: želja za učenjem, samousmjerenje učenja, relevantnost materijala za vlastite potrebe, učenje bez prijetnje i samoevaluacija. Osim toga, Rogers je naglašavao ličnost nastavnika koja treba biti autentična i iskrena, vjerovati u potencijale učenika i iskazivati empatičko razumijevanje. Ovakva ličnost ne može "nastati" u okruženju koje je puno stresogenih čimbenika.

(prema Resman, 2000: 54-55). Provedena su brojna istraživanja (najčešće u svijetu) koja ispituju utjecaj duljine radnog iskustva, spola, položaja i statusa učitelja, demografskih obilježja ispitanika, stupnja obrazovanja. Ipak, ne postoji jedinstven model glavnih determinanti učiteljskog sagorijevanja na poslu, «što sugerira potrebu za daljnjim istraživanjima, osobito s obzirom na različite socijalne kontekste u kojima učitelji rade» (Domović, Martinko i Jurčec 2010, 354). S druge strane, postoji vrlo malo istraživanja koja se odnose na korelaciju sindroma sagorijevanja i odgajateljskog posla, što je alarmantna činjenica jer je odgajateljski posao jednako tako složen i utječe na razvoj pojedinca pozitivno ili negativno (u posljednje vrijeme sve veći broj odgajatelja koji zbog opterećenosti poslom odlaze na sve češća bolovanja). «Pored mnoštva čimbenika koji ga mogu ometati i djelovati vrlo nepoticažno i nepodržavajuće, odgojitelj neminovno može biti izložen stresu» (Tatalović Vorkapić i Lončarić 2013, 422). Navedeno se najčešće dovodi u vezu s činjenicom da je odgajateljski posao na margini društvenog zanimanja te u praksi i stereotipnom mišljenju javnosti - koja nije upućena u rad odgajatelja - stavljen izvan okvira odgojno-obrazovnog sustava jer ne teži tzv. školicifikaciji. «Svakodnevno je iskustvo na poslu pod utjecajem promjena na širim razinama i obratno. Tako, npr. doživljaj stresa na poslu nastavnika i odgojitelja, između ostalog može biti i pod utjecajem društvenih stavova i vrednovanja odgojiteljskog poziva» (Živčić-Bećirević i Ažić 2005, 3). Jedno od prvih istraživanja kod nas proveli su Tatalović Vorkapić i Lončarić 2013. godine, a odnosilo se na traženje odgovora na pitanje: posreduje li profesionalno sagorijevanje učinke osobina ličnosti na zadovoljstvo životom odgojitelja predškolske djece? Tek pokretanjem diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja³ (podizanjem razine studija sa stručne na sveučilišnu) pokrenula su se u nešto većem broju istraživanja koja se tiču ranog i predškolskog odgoja i samim time i odgajatelja koji se promovira kao profesionalac a ne kao "teta čuvalica". Rad Tatalović Vorkapić i Lončarić

³ Učiteljski fakultet u Rijeci prvi u Republici Hrvatskoj omogućio nastavak studija odgajateljima djece predškolske dobi te počinje promoviranje potrebe za cjeloživotnim obrazovanjem kao i mogućnost prohodnosti za studente koji upisuju Sveučilišni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na druge (srodne) diplomske studije kao i mogućnost nastavka obrazovanja na poslijediplomskoj razini.

(2013,448) «upućuje na važnost sustavnog istraživanja značajki odgojiteljske profesije koje su usko vezane uz njihovu dobrobit – u ovom konkretnom slučaju složen odnos između osobina ličnosti, zadovoljstva životom i profesionalnog sagorijevanja». Što se tiče spomenutog nedostatka istraživanja sindroma sagorijevanja odgajatelja, isti autori navode: «Uspoređujući stranu i domaću dostupnu literaturu o zadovoljstvu životom stručnjaka koji rade s djecom, vidljivo je da su istraživanja u većoj mjeri provedena na učiteljima/nastavnicima, a tek u manjoj mjeri na odgojiteljima (...). Dosadašnja su se istraživanja na domaćim uzorcima u okviru Eysenckova i Petofaktorskog modela ličnosti usmjerila na usporedbe rezultata na skalama ekstraverzije, ugodnosti, savjesnosti i otvorenosti prema iskustvu kod ispitanih odgojitelja, te neuroticizma i psihoticizma s normama» (Tatalović Vorkapić i Lončarić 2013, 434-435).

ŠTO JE SINDROM SAGORIJEVANJA (ENG. *BURN-OUT* SINDROM)?

Istraživanje stresa je multidisciplinarni istraživački problem. Cilj istraživanja koja se bave stresom je ponajprije proširenje spoznaja o ljudskom funkcioniranju u osobnim i profesionalnim ulogama, kao i promjenama kod pojedinaca koje obuhvaćaju: aktivaciju, uzbuđenje, napetost, anksioznost, konflikt, emocionalne promjene, frustraciju i drugo, a pod utjecajem stresa. Interes za istraživanje stresa u Hrvatskoj pojačao se u razdoblju rata i ratom izazvanog stresa (Žužul i Raboteg-Šarić, 1992). Vrlo brzo su se pojavila i istraživanja koja se bave profesionalnim stresom pomagača (Ljubotina i Družić, 1996; Ajduković, Ajduković i Ljubotina, 1997). Sindrom sagorijevanja na poslu kao oblik profesionalnog stresa i dalje je nastavio pobuđivati interes istraživača (Škrinjar, 1996; Jenić, 2002) s obzirom da se zna da stres djeluje nepovoljno na zdravlje ljudi i izaziva mnogobrojne ekonomske gubitke povezane sa izostancima s posla i smanjenjem radne efikasnosti.

Prije svega je potrebno raščlaniti pojmove: *stres* i *sindrom sagorijevanja*. «Stres se najčešće definira kao sklop negativnih emocionalnih, tjelesnih i/ili ponašajnih reakcija do kojih dolazi onda kada osoba neku situaciju ili događaj procijeni opasnom ili uznemiravajućom, uslijed čega je

nesklad između osobe i okoline vrlo izražen» (Lazarus, 1975, prema Tatalović Vorkapić i Lončarić 2013, 436). «U ispitivanju se stresa prosvjetnih radnika istraživači usmjeravaju na ispitivanje sagorijevanja na poslu kao stanja emocionalne i fizičke iscrpljenosti nastavnika koji su neuspješni u efikasnom suočavanju s dugotrajnim stresom» (Živčić-Bećirević i Ažić, 2005, 4). Stres je povezan i sa stresorima koji proizlaze iz osobina radne okoline, organizacije rada i načina komuniciranja u organizaciji, kao i mnogim drugim svakodnevnim specifičnim čimbenicima koje je teško kvalificirati u određene kategorije jer su previše ovisni o čitavom sklopu odnosa u ukupnoj socijalnoj situaciji u kojoj se događaju. Sve to može s vremenom dovesti do razornih posljedica kako po samog stručnjaka tako i na kvalitetu i razinu stručnog rada.

Tijekom sedamdesetih godina prošlog stoljeća sindrom sagorijevanja zaokuplja sve veću pozornost kliničkih psihologa. Freudenberg (1974) je među prvima definirao taj sindrom kao «sagorijevanje energije pod utjecajem permanentnog stresa u području profesionalnog života, odnosno osjećaj neuspjeha i istrošenosti» (Domović, Martinko i Jurčec 2010, 351). Prema Škrinjar (1974), «to je stanje iscrpljenosti u kojem pojedinac ne može učinkovito funkcionirati». Maslach (1982) sagorijevanje na poslu definira kao «sindrom emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i smanjenog osobnog i profesionalnog ispunjenja djelatnika koji rade s ljudima. Emocionalna iscrpljenost se odnosi na osjećaj emocionalne "rastegnutosti" i iscrpljenosti zbog rada s ljudima. Depersonalizacija podrazumijeva bezosjećajan i ravnodušan odnos prema klijentima, a smanjeno osobno postignuće se odnosi na opadanje osjećaja kompetencije i uspjeha u radu s ljudima» (Domović i sur. 2010, 352). Sindrom sagorijevanja na poslu jedna je od najnepovoljnijih posljedica dugotrajne izloženosti profesionalnom stresu (Ajduković i Ajduković 1996). Sindrom sagorijevanja ispituje se Maslachinim upitnikom sagorijevanja (*Maslach Burnout Inventory*) a «temelji se na modelu koji polazi od toga da su posljedice duge izloženosti stresu na poslu emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija drugih i značajno snižena percepcija osobnog postignuća, koje se onda posebno i mjere » (Tatalović Vorkapić i Lončarić 2013, 436). Istraživanja autora Brand i Holsboer-Trachsler (2010) pokazuju da sindrom sagorijevanja podjednako

pogađa muškarce i žene, a prevalencija rangira od 10% do 50%, ovisno o profesiji, mjerama ispitivanja i populaciji. Domović i sur. (2010, 351-352) ističu: «Sagorijevanje je naglašeno u zanimanjima koja su vezana uz rad s ljudima, a za posljedicu ima razvoj negativnih, dehumaniziranih stavova prema sebi, obitelji, poslu i životu općenito (...). Prvi znak sagorijevanja na poslu je kroničan umor, a slijede ga različite emocionalne promjene». Nerijetko sindrom sagorijevanja preraste u tzv. Karoshi sindrom, koji često ima smrtonosne posljedice – najčešće kardijalni infarkt. Koić i Poredoš Lavor (2009) ističu da se upravo po tome razlikuje sindrom sagorijevanja od Karoshi sindroma (potonji ima fatalne posljedice). S obzirom na opterećenje poslom, učitelji i odgajatelji nerijetko rade prekovremeno (izvan ustanove pripremajući materijale za rad), čime nastaje povišeni negativni stres ukoliko se posao ne stigne obaviti. Povišeni stres se nerijetko pretvara u sindrom sagorijevanja ako poprilično dugo traje a njegove posljedice u Karoshi sindrom.

ODGAJATELJI/UČITELJI I POJAVA SINDROMA PROFESIONALNOG SAGORIJEVANJA

Učiteljsko i odgajateljsko zvanje (profesija) pripada skupini tzv. "pomažućih profesija". Navedeno potvrđuje Čudina Obradović (1993): «Učiteljska profesija pripada u "pomažuće" profesije kojima je glavna sastavnica rad s učenicima i briga za njihovu dobrobit». Ajduković i Ajduković (1994) dodaju: «Pojedinci koji svoj profesionalni rad usmjeravaju na pomaganje i podršku drugim ljudima, pripadaju u skupinu "pomagača" ili "pomažućih profesija" koje su stresogene zbog neposredne komunikacije i uživljanja u emocionalna stanja i patnje drugih osoba». Frey Škrinjar i Župan Galić (2012,19) dodaju: «Činjenica je da se u edukaciji za zanimanja pomagača ne posvećuje gotovo ništa ili vrlo malo pažnje sindromu profesionalne iscrpljenosti, odnosno mogućim načinima njegove prevencije i strategijama suočavanja sa stresom». Prema Škrinjar (1996), pomagači koji se odlučuju za ta zanimanja su često entuzijasti, perfekcionista i osobe koje idealiziraju svoje zanimanje i imaju visoka očekivanja te su česti kandidati za sagorijevanje. Postavlja se pitanje *utječe li duljina radnog iskustva, položaja i*

statusa na pojavu sindroma sagorijevanja na poslu? Prema Chanu (2003), proces sagorijevanja može započeti u fazi inicijalnog obrazovanja i uvođenja pripravnika u rad. «Rezultati istraživanja koje je proveo Chan pokazuju da postoji značajna korelacija između učinkovitosti učitelja i faktora sagorijevanja. Kako se povećava razina učinkovitosti i kompetencija, smanjuje se stupanj sagorijevanja».

Navedeno implicira zaključak da pojedinac koji se osjeća uspješno u učiteljskoj i odgajateljskoj profesiji može izbjeći pojavu sindroma sagorijevanja na poslu. Stoga bi preventivna *uloga pedagoga* u školskom/vrtićkom okruženju bila razvijati kompetencije učitelja i odgajatelja. Prema Mušanović (2007), «multidimenzionalni karakter učiteljskog zvanja obuhvaća mnoštvo različitih zadataka koji nisu samo instrumentalne (kognitivne, metodološke, lingvističke i tehnološke vještine) i systemske (planiranje, poduzetništvo, vodstvo, kreativnost i prilagodljivost) kompetencije, već se svakodnevno isprepliću i prožimaju s individualnim kompetencijama».

Učitelji

U istraživanju koje se tiče čimbenika učiteljskog sagorijevanja na poslu a koje su kod nas proveli Domović, Martinko, Jurčec (2010), ispitivane su razlike u profesionalnom sagorijevanju 229 učitelja/ica (107 učitelja/ica razredne nastave i 121 učitelj/ica predmetne nastave) iz 19 osnovnih škola s područja 17 hrvatskih županija. Ispitivale su se razlike s obzirom na spol, godine, radno iskustvo, razrednu ili predmetnu organizaciju nastave, tip naselja u kojemu rade, povezanost dimenzija profesionalnog sagorijevanja sa samopoštovanjem i određenim demografskim varijablama. Sagorijevanje na poslu je pri tome promatrano kroz tri dimenzije – emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju i osobno postignuće. Istraživanje je pokazalo da učitelji osjećaju višu razinu depersonalizacije naspram učiteljica. Autorice istraživanja ističu kako se spol pokazao kao značajan prediktor u pojavi depersonalizacije te kao mogući razlog navedenom ističu opadanje društvenog ugleda učiteljske profesije koja je poprilično feminizirana. Isto tako, istraživanje je pokazalo da učitelji/ce s najduljim radnim stažom

doživljavaju višu razinu emocionalne iscrpljenosti nego što je to slučaj s mlađim kolegama/icama. «Učitelji su zbog prirode svoje profesije, koja se manifestira kroz rastući broj zahtjeva koji se pred njih postavljaju (...) izloženi većoj količini stresa koja može dovesti do sindroma sagorijevanja. To upućuje na potrebu istraživanja sindroma sagorijevanja na poslu u učiteljskoj profesiji» (Domović, Martinko, Jurčec 2010, 355).

Odgajatelji

Proučavajući dostupnu literaturu koja je mahom usmjerena na proučavanje nastavničkog stresa, koji je značajno viši od stresa u zanimanjima koja ne uključuju rad s djecom (DeNobile i McCormick, 2005; Gonçalves i Neves, 2012; Oi-Ling, 1995; Ritvanen, Louhevaara, Helin, Vaisanen i Hanninen, 2006 prema Tatalović Vorkapić i Lončarić 2013), ne manje važno je usmjeriti se na stres odgajatelja. U prilog navedenome, autori Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić (2005) ističu i nalaze koji su utvrđeni primjenom metode dnevnika i analize sadržaja na temelju iskaza nekoliko odgajatelja koji svjedoče da naročito stresnim vide slijedeće čimbenike: vremenski pritisak, zadovoljenje potreba djece, suočavanje s poslovima izvan svoje profesionalne domene, zadovoljenje osobnih potreba, interakcija s roditeljima djece u vrtiću, interpersonalni odnosi i stalne prilagodbe promjenama predškolskog kurikulumu.

Tatalović Vorkapić i Lončarić (2013) proveli su jedno od prvih istraživanja na našem području o pojavi sindroma sagorijevanja kod odgajatelja. Ispitano je 295 odgajatelja (od toga 4 muškog spola) iz cijele Republike Hrvatske, prosječne dobi 37 godina. Glavno pitanje istraživanja glasilo je: *posreduje li profesionalno sagorijevanje učinke osobina ličnosti na zadovoljstvo životom odgojitelja predškolske djece?* «Osnovni je cilj ovog istraživanja bio utvrditi posreduje li profesionalno sagorijevanje efekte osobina ličnosti na zadovoljstvo životom te imaju li osobine ličnosti izravne efekte na zadovoljstvo životom, neovisne o stupnju profesionalnog sagorijevanja» (Tatalović Vorkapić i Lončarić 2013, 438). Rezultati istraživanja pokazuju slijedeće: «Rezultati su pokazali značajne izravne efekte ekstraverzije i neuroticizma na zadovoljstvo životom odgojitelja, što je

potvrdilo nalaze dosadašnjih istraživanja. Osim izravnih efekata ekstraverzija ima posredan pozitivan efekt na zadovoljstvo životom posredovan smanjenjem emocionalne iscrpljenosti, a neuroticizam ima posredan negativan efekt na zadovoljstvo životom» (Tatalović Vorkapić i Lončarić 2013, 431). Osim ovog istraživanja, poznato je i nešto ranije provedeno istraživanje Živčić-Bećirević i Ažić (2005) *Izvori stresa na poslu odgojitelja u dječjim vrtićima*. «Utvrđeno je da odgojitelji sa srednjom duljinom staža (19-27 godina) percipiraju međuljudske odnose stresnijima od kolegica s manje staža (10-18 godina), dok odgojitelji s najviše godina staža (iznad 28 godina) procjenjuju radne uvjete stresnijima od onih s manje staža» (2005, 3).

U ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nerijetko postoji tzv. šefovski sustav (ravnatelj, stručni suradnik - pedagog, psiholog) upravljanja pri čemu stručni tim čini "jednu stranu" a odgajatelji "drugu stranu". Često su te dvije strane u konfliktu. Rigidan odnos među djelatnicima postaje stresogen čimbenik i potencijalni okidač za razvoj profesionalnog sindroma sagorijevanja. Naime, takav način upravljanja smatra se tradicionalnim, a zajednica je strogo hijerarhijski organizirana na način da šef ima pravo i obvezu upravljati ljudima i stvarima. Navedeno potvrđuje autorica Ljubetić (2009, 32): «Pojedinci koje se stalno nadzire ne mogu razviti učinkovit sustav samoregulacije i samopoštovanje, ni doživjeti samoostvarenje, a to su vrijednosti, odnosno osobine koje bi odgojno-obrazovni sustav trebao razvijati i poticati, kako kod djece tako i kod odraslih». Ista autorica navodi Bensonov stav da «prerigidan rukovoditeljski sustav koči fleksibilnost, ignorira individualne potrebe i pojedinčeve kapacitete da sudjeluje... to paralizira misli i djelovanje... Organizacije koje upravljaju na kompetitivne i kontrolirajuće načine gube svoj ljudski potencijal» (Benson, 2006, prema: Ljubetić, 2009, 33). Transakcijski model vođenja treba zamijeniti transformacijski model. «Temeljna postavka ovog koncepta je distribucija moći među svim čimbenicima odgojno-obrazovnog procesa» (Ljubetić, 2009, 34). Upravo distribuirano vođenje ustanove smanjuje mogućnost stresogenih čimbenika jer se svaki pojedinac unutar nje osjeća važnim i kompetentnim što umanjuje osjećaj frustriranosti, nezadovoljstva i sl.

NOVA ULOGA PEDAGOGA: PEDAGOG KAO "KRITIČKI PRIJATELJ" I "REFLEKSIVNI PRAKTIČAR" U ORGANIZACIJI KOJA UČI

Termini kao što su "kritički prijatelj", "refleksivni praktičar" te "organizacija koja uči" u literaturi se kod nas evidentiraju nešto kasnije nego što je to slučaj u svijetu (otprilike dvadesetak godina duže nego kod nas). Nova uloga pedagoga podrazumijeva vođenje kolektiva u ulozi "kritičkog prijatelja"⁴. Pojam "kritički prijatelj" među prvima koristi Lawrence Stenhouse. Za njega je kritički prijatelj osoba koja daje savjete i surađuje s učiteljem u akcijskom istraživanju. Za razliku od savjetnika, "kritički prijatelj" je prije svega učiteljev prijatelj koji je više zainteresiran za njegovu napredovanje nego za napredovanje istraživanja. Kroz suradnju, on nastoji pomoći učitelju da razvije svoje refleksivne kapacitete i učenje (Kember i sur, 1999, str. 464).⁵ Kritički prijatelj treba biti spreman upustiti se u opisani problem (npr. situaciju na nastavi, određeni način postupanja nastavnika i sl). «Savjetodavni djelatnici moraju živjeti sa školom, a u radu polaziti od njezinih potreba i potreba pojedinih subjekata. Tako orijentirane savjetodavne službe ne zatvaraju se u svoje urede, već se aktivno uključuju u zajednički život u školi» (Resman, 2000, 55). Kritički prijatelj pušta da mu sugovornik opiše konkretnu situaciju, planiranu namjeru ili doživljeno iskustvo i pokušava se uživjeti u tu situaciju. On najprije postavlja informativna pitanja kako bi što bolje razumio i ako je potrebno moli svog sugovornika da pri opisivanju iskustava iz nastave ostane na razini opisa situacije tj. da ako je moguće ne vrednuje. Takvo bi vrednovanje kritičkom prijatelju onemogućilo stjecanje ispravne predodžbe o situaciji. Kritički prijatelj ne izražava kritike i ne iznosi ishitrene prijedloge za rješenje problema kako svog sugovornika ne bi gurnuo u određenom smjeru. On unosi svoja vlastita iskustva tamo gdje je važno predvidjeti posljedice ideja ili prijedloga. Kritički prijatelj sa svojim sugovornikom gradi takozvani krug akcije i refleksije tj. daje potporu pri planiranju određene namjere,

⁴ Za više informacija pogledati <https://dnevnikuciteljice.wordpress.com/2011/.../kriticki-prijatelj-tko-je-to>, pristupljeno 05. 06. 2015.

⁵ Za više informacija pogledati <http://mzu.sbnnet.hr/clanak2200-0-1284.htm>, pristupljeno 05. 06. 2015.

promatra svoju kolegicu ili svojeg kolegu – ako je moguće – pri provedbi tog plana i nudi razgovore nakon provedbe u kojima se s određenih stajališta reflektira o ostvarenom procesu (prema Delić, 2011). Ponajprije svaki pedagog treba jačati strategije angažmana pojedinca, omogućavati afirmaciju i uspješno zadovoljavanje potreba i uživanje prava pojedinca, omogućavati usmjerenost na stalni rast i kvalitetu te izgradnju zajedničke vizije u svrhu izgradnje "zajednice koja uči". Pojam "refleksivni praktičar" u teoriji i praksi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj uvodi profesorica Mirjana Šagud 2006. godine svojom knjigom *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Uskoro se taj pojam prenosi i na stručne suradnike za koje je praksa evidentirala nužnost teorijske refleksije u praktične uvjete. Upravo činjenica da i pedagog i ostali članovi stručnog tima prema novoj paradigmi postaju izjednačeni s praktičarima može doprinijeti osjećaju jednakopravnosti kod jednih i drugih. Formiranje refleksivne prakse postaje novi konceptualni i metodološki pristup praksi. Postavlja se pitanje: što je/tko je refleksivni praktičar? «Refleksivni praktičar stvara, odnosno gradi refleksivnu praksu na osnovi svog razmišljanja o njoj – prije i poslije aktivnosti i djelovanja te tijekom akcije što je karakteristika vrsnog (refleksivnog) praktičara» (Šagud, 2006, 14). Pedagog kao "refleksivni praktičar" treba jednako kao i praktičar (učitelj ili odgajatelj) razvijati meta kognitivno viđenje tzv. teorije o akciji i teorije u akciji kako bi izbjegao nesklad onoga što misli da radi i što realizira u praksi. Refleksivna praksa u djelovanju (u praksi) znači provođenje akcijskih istraživanja i vršenje samoevaluacije svog rada. Akcijska istraživanja trebaju i mogu provoditi učitelji/odgajatelji ali i pedagozi. «U akcijskom istraživanju važnu ulogu imaju kritički prijatelji. Kritički prijatelj je osoba od povjerenja koja postavlja provokativna pitanja, pronalazi podatke koji se zatim ispituju na razne načine i nudi kritiku rada kao prijatelj» (Costa i Kallick, str. 50). Već tijekom studija budući pedagozi mogu i trebaju se osposobljavati za važnu profesionalnu ulogu kritičkog prijatelja jer ona zahtijeva mnogo znanja, iskustva i neprekidnog usavršavanja. Stručni suradnik pedagog ima sve predispozicije da bude kvalitetan kritički prijatelj: stručno pedagoško obrazovanje, iskustvo suradnje u nastavnim procesima, otvorenost i spremnost na suradnju, znanje da daje savjete kojima utječe na djelovanje nastavnika u konkretnim

situacijama. Osim toga, kao kritički prijatelj ima mogućnost čestih posjeta nastavi/odgojnoj grupi kako bi sustavno prikupljao podatke, snimao nastavni/odgojnoobrazovni proces tako da omogući što jasniji opis onoga što se događalo, a nakon toga može biti od velike pomoći nastavniku u evaluaciji planiranih aktivnosti. Akcijska istraživanja pružaju novu mogućnost suradnje učitelja/odgajatelja i stručnih suradnika pedagoga koji mogu biti inicijatori istraživanja, suistraživači i/ili kritički prijatelji tijekom istraživanja.

Kao što je ranije navedeno, pedagog treba napustiti staru racionalnu paradigmu u čijem temelju leži transakcijski pristup te "ući u razred/grupu". Tek kada uspostavi dijalog sa učiteljem/odgajateljem kao "kritički prijatelj", koji je ujedno i "refleksivni praktičar" (sam sebe preispituje o svom načinu djelovanja a ne samo druge), moći će se govoriti o pravoj "zajednici koja uči". U domeni samoevaluacije "refleksivni praktičar" pedagog, učitelj i odgajatelj nužno istražuje svoju praksu izgrađujući postupke kojima provjerava teorijske hipoteze, potvrđuje ih ili odbacuje te postavlja nove.

Pedagog kao "kritički prijatelj" i "refleksivni praktičar" u svrhu preventivnog savjetodavnog rada s učiteljima/odgajateljima treba razvijati i svoju *praktičnu kompetenciju*. Teorijsko znanje naime nije dovoljno za ostvarenje te vrste kompetencije jer kao što znamo "znanja" nisu rascjepkani niz informacija već se od današnjeg čovjeka traži da postane takozvani "renesansni čovjek" - čovjek koji ima cjelokupnu viziju i spoznaju onoga što radi, kojemu "znanje" nije svrha samo po sebi već želja za cjelovitim razvojem. Praktična kompetencija pedagoga može se steći samo – praktičnim djelovanjem. Razvijajući praktičnu kompetenciju pedagog razvija svoju implicitnu pedagogiju – svoju vlastitu filozofiju o profesiji. Reakcije kolektiva na akcije pedagoga u školi/vrtiću mjerilo su za razumijevanje kakva je njegova *implicitna pedagogija kao vrijednosna orijentacija*.

NAČINI I OBLICI RADA PEDAGOGA U PREVENCIJI SINDROMA PROFESIONANOG SAGORIJEVANJA UČITELJA I ODGAJATELJA

Pedagog jasno preuzima sasvim novu ulogu u humanističko orijentiranoj paradigmi te iz tog razloga treba djelovati u smjeru razvijanja kompetencija učitelja i odgajatelja, razvijati njihovu autonomiju, poticati na

stručno usavršavanje i u konačnici na cjeloživotno obrazovanje, održavati radionice i druge oblike savjetovanja, davati podršku osobama koje su na početku radnog vijeka, razvijati komunikacijske vještine učitelja/odgajatelja, njegovati kulturu ustanove stvarajući duh "zajednice koja uči" te ukoliko postoji potreba koristiti preventivne koncepte kao što je coping⁶. Velik dio navedenih zadataka odnosi se i na rad psihologa, međutim mnoge škole i vrtići nemaju kompletan razvojno-stručni tim te je stoga tijekom školovanja pedagoga nužno pojedincima obratiti pozornost upravo na ove segmente djelovanja koji su često potrebiti u praksi. Budući da suvremena pedagoška djelatnost u svojoj osnovi ima ideju o *zajednici koja uči*, u skladu s time osmišljavaju se područja u kojima pedagog djeluje i unapređuje ih. Prema Konceptiji razvojno pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (Jurić i sur., 2001), ta su područja sljedeća: priprema za ostvarenje programa odgojno-obrazovne ustanove, neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa, njegovih sudionika i ostvarenih rezultata, osposobljavanje i stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika te informacijska i dokumentacijska djelatnost. Sukladno tome, suvremeni pedagog ima jednu od važnijih uloga u odgojno-obrazovnom procesu. Unatoč napretku u pedagoškim istraživanjima, odgojno-obrazovne ustanove mogle bi izgubiti svoje prednosti ako se ne suoče s jazom između naprednih teorija i prakse odgojno-obrazovnih institucija koja zaostaje. U preventivnom savjetodavnom radu pedagoga s učiteljima i odgajateljima nužno je posvetiti dovoljno pozornosti u razvijanju kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika (učitelja, odgajatelja ali i stručnog tima). Posljedice stresa u radu nerijetko se očituju u somatskom i psihološkom aspektu čovjekovog djelovanja. Emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija i smanjeno osobno postignuće rezultat su raznih stresora čiji se dugotrajni učinak akumulira u sindrom profesionalnog sagorijevanja, sindrom koji se manifestira kroz razdražljivu, netolerantnu i nestrpljivu osobu. Koliko su važni upravo organizacijski uvjeti (u ovom slučaju u

⁶ Pristup koji se često koristi u strategijama svladavanja profesionalnog sagorijevanja edukacijskih rehabilitatora kao učitelja djece s poremećajima autističnog spektra. Naime, određena istraživanja su pokazala da su "specijalni" učitelji skloniji sindromu profesionalnog sagorijevanja od onih koji su u procesu inkluzije.

školama) ističe Dorman (2003) nabrajajući moguće organizacijske stresore: nedostatak vrednovanja učitelja, uskraćivanje pravovremenih i potrebnih informacija, povećanu birokratizaciju kao i smanjenu autonomiju učitelja (prema Maleš i sur. 2010).

S obzirom da je pedagog taj za kojega se smatra da je glavni organizator izrade programa i organizacije provođenja istog treba uzeti u obzir njegovanje kulture ustanove u kojoj će se svaka osoba koja u njoj "živi" osjećati ugodno i razvijati svoje potencijale. Suprotno od takozvanog transakcijskog načina vođenja za koji je karakterističan stereotipisan opis posla pedagoga, «pedagozi u radu s učiteljima provjeravaju realizaciju rada učitelja (nazočnost na nastavi, realizaciju planova i programa i sl). Pedagozi analiziraju rezultate škole na područjima uspjeha, vladanja, popravnih ispita i sl. Organiziraju istraživački rad u školama i stručno usavršavanje učitelja...» (Resman, 2000, 46).

Sve navedeno nije moguće ukoliko sam pojedinac ne osjeti sigurnost u pedagogu škole/ vrtića. Zato je važno raditi na *unaprjeđivanju komunikacije (verbalne i neverbalne)*. «Kakve veze ima komunikacija s pomagačkim stresom, odnosno sagorijevanjem na poslu? (...) Povlačenje u sebe i izbjegavanje komunikacije s kolegama jedan je od znakova uznapredovalog sagorijevanja. S druge strane, rijetko i nekvalitetno komuniciranje među kolegama je jedan od značajnijih izvora profesionalnog stresa» (Ajduković, Ajduković, 1996, 63). Poticajnu komunikaciju odlikuje odgovornost za rad i uspjeh, poticanje na promjene, inovacije, samostalnost, slobodu izražavanja, samovrednovanje i radovanje uspjesima drugih. «Vjerojatno ni u jednom području ljudskog djelovanja visoka kvaliteta komunikacije nije toliko važna kao u prosvjetnoj djelatnosti» (Ljubetić, 2009, 44). U svrhu razvijanja komunikacijskih kompetencija i izbjegavanja poruka jezika neprihvatanja u kolektivu vrlo je važno razvijanje socijalnih vještina kod učitelja/odgajatelja kroz razne oblike radionica i seminara za učenje komunikacijskih vještina.

Vrlo je važan rad pedagoga s osobama koje su na početku radnog vijeka, kada većina mladih prolazi kroz krizno razdoblje koje karakterizira visoka razina stresa, frustracije, nervoze i umor. Nerijetko se događa da upravo u tom stadiju neki napuštaju odabranu učiteljsku ili pak odgajateljsku

profesiju. Odras je to i društva u kojemu živimo koje nerijetko osuđuje, proklamira određene vrijednosti a poprilično postaje inertno za bilo kakvu promjenu. «Činjenica je da se barem u našoj praksi, mlađi neiskusni ali "svježi" rehabilitatori, učitelji upućuju u rad s "težim" skupinama (razredima) a da pri tome nemaju mentora tj. primjerenu profesionalnu podršku u svom uvođenju u posao nego se jednostavno računa na njihov entuzijazam, "neistrošenost" ...» (Frey Škrinjar, Župan Galić, 2012, 19-20). Položaj učitelja i odgajatelja na društvenoj ljestvici u Republici Hrvatskoj je na poprilično lošem mjestu ukoliko usporedimo rezultate sa rezultatima primjerice nordijskih zemalja. Ipak, nordijske zemlje mogu biti primjer ali ne i model koji se uzima kao savršeni primjer jer je ipak nacionalni identitet sam po sebi poseban te se kao takav treba uzimati i razvijati sa svim mogućim sredstvima i alatima (ponajprije ljudskim potencijalima). Pedagog ima ključnu ulogu u gradnji kulture proaktivne ustanove – ustanove koja će djelovati "iznutra prema van", ustanove koja je "zdrava" iznutra sa svim svojim sastavnicama (učenicima, učiteljima i drugim osobljem) te koja ima zajedničku misiju koju produciraju svi a ne samo pojedinci na vrhu takozvane hijerarhijske ljestvice škole/vrtića.

Jedan od zanimljivih preventivnih pristupa je koncept svladavanja stresa koji se u literaturi označava terminom COPING. Sinonimi su: svladavanje stresa, prevladavanje stresa, svladavanje straha, suočavanje sa situacijom i sl. Prema Frey Škrinjar i Župan Galić (2012, 14), «pojam potječe od Lazarusa (1966) koji ga definira kao nastojanje da se svladavaju stanja boli, opasnosti, prijetnje, izazova, kada rutinska ili automatska reakcija nije prisutna. (...) Cilj pokušaja svladavanja je otklanjanje doživljenog osjećaja neravnoteže između zahtjeva i vlastitih sposobnosti». Jackson i sur. (1986) ističu da proces sadrži bihevioralne i kognitivne ("intrapshološke") reakcije individue i uključuje mehanizme obrane "defense" (prema Frey Škrinjar i Župan Galić, 2012, 14). Postoje dvije coping strategije: coping s orijentacijom na problem (pokušaj odmicanja od stresora, prevencija budućeg stresa), i coping s orijentacijom na emocije (relaksacija). Pedagog može kombinirati ove dvije kategorije ili pak koristiti jednu ukoliko se pokaže najveća potreba za njom. Ova strategija pridonosi osjećaju zajedništva, posebno druga emocionalna kategorija. Pedagog bi u svojoj službi trebao

uočiti važnost preventivnog djelovanja pri uočavanju elemenata stresa kod pojedinih učitelja/odgajatelja. «Pravovremeno uočavanje sindroma sagorijevanja omogućit će organiziranje podrške i pomoći učiteljima kako bi se ono smanjilo, a vratila se veća efikasnost i povećale kompetencije učitelja» (Domović, Martinko, Jurčec 2010). U literaturi se najčešće navode sljedeći stresori: nemogućnost dovoljne educiranosti o pojedinim problemima unutar odgojno-obrazovne prakse, loša organizacija rada ustanove, poslovi koji ne spadaju u opis radnog mjesta, izloženost verbalnoj agresiji učenika/roditelja, nemogućnost izražavanja vlastite kreativnosti, česta izloženost kritikama, česte promjene zakonskih regulativa, izostanak podrške kolega i stručnog tima, loš odnos s kolegama u zajednici, osjećaj prevelike odgovornosti, preopterećenost poslom u smislu rokova, velikog broja djece i sl.

Osim navedenog, u funkciji tzv. „zajednice koja uči“ učitelji/odgajatelji bi trebali imati dovoljno *autonomije* u pripremi/organiziranju odgojno-obrazovnog rada u kojemu će se očitovati njihove kompetencije te mogućnost napretka i smanjiti osjećaj frustriranosti koju nerijetko čini hijerarhijska ljestvica države/škole/vrtića. Prema riječima Jovanke Pap – učiteljice povijesti, «učitelji se još uvijek moraju držati postojećih planova i nemaju takvu slobodu intervencije u sadržaje, bez obzira na usmjerenost na kompetencije učenika. Često se zato stječe krivi dojam da su učitelji kočnica promjena (...) problem nisu učitelji nego nedovršenost reformi koja često vodi formalnoj primjeni u praksi».⁷ Navedeni iskaz se trenutno može povezati s aktualnom cjelovitom obrazovnom reformom čiji će se rezultati vidjeti tek za devet do četrnaest godina. Nacionalni problem donošenja, povlačenja i izmjena reformi posebno se reflektira na odgojno-obrazovni sustav koji je nerijetko žrtva aktualne vlasti. Odgojno-obrazovni sustav ne bi trebao biti meko tkivo za takve brze političke izmjene i dopune jer se time povećava razina stresa kod odgojno-obrazovnih djelatnika, što rezultira manjom motivacijom za rad koja se očituje u radu „na terenu„ s učenicima/djecom.

Pedagog treba stvarati okruženje koje je pozitivno/afirmirajuće ali i realno orijentirano na potrebe zajednice. Okruženje koje producira uzajamnu

⁷ Više informacija na <http://gkr.hr/Magazin/Teme/Profesori-ucitelji-odgajatelji-Entuzijazam-kao-pokretac-i-smisao> , pristupljeno 02.06.2015.

podršku uz kvalitetnu komunikaciju može doprinijeti uklanjanju stresogenih čimbenika na poslu. «Kvaliteta rada odgojitelja izravno je povezana s onim kako se on osjeća na poslu. Ako se osjeća dobro i pozitivno, vidi smislenost svojeg rada s djecom i raduje se istraživanju, učenju i suradnji, sve te osobine prenijet će na djecu» (Tatalović Vorkapić i Lončarić 2013, 422). Pedagog u vrtiću treba raditi s odgajateljima na razvoju komunikacijskih vještina putem radionica i individualnog savjetovanja. «Specifičnosti odgojiteljskog posla proizlaze iz činjenice da su svakodnevno izloženi višestrukim interakcijama i odnosima, i to s djecom različite razvojne razine, kao i odraslima (roditelji, kolege, nadređeni)» (Živčić- Bećirević, Ažić, 2005, 5). O kompleksnosti i odgovornosti pedagoške uloge Maleš i sur. (2010) kazuju da je «odgovarajuće osposobljen pedagog onaj koji je svjestan konteksta i potreba zajednice u kojoj djeluje». Pedagog kao stručnjak surađuje sa svim drugim sudionicima odgojno-obrazovne djelatnosti/procesa u školi. Prati, istražuje i analizira nastavni rad te predlaže načine i sadržaje za unapređivanje i poboljšavanje nastave i cjelovitoga odgojno-obrazovnog rada u školi. Zadaće su stručnih suradnika (pa tako i pedagoga): rad na stvaranju optimalnih uvjeta za cjeloviti razvoj osobnosti djece i učitelja, rješavanje razvojnih problema djece, stvaranje poticajnih odgojnih sredina za uspješno učenje u školskim i izvanškolskim uvjetima, profesionalni rad i razvoj karijere stručnih djelatnika ustanove, obrazovanje roditelja za odgovorno roditeljstvo, unapređivanje kvalitete programskih, organizacijskih i materijalno-tehničkih uvjeta rada i unapređivanje školskog i odgojno-obrazovnog sustava (Jurić i sur, 2001).

ZAKLJUČAK

Autorice rada ukazuju na značaj istraživanja na području preventivne savjetodavne uloge pedagoga s učiteljima i odgajateljima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uzimajući u obzir zapostavljenost odgajateljske profesije u recentnim istraživanjima. Kroz rad su se uvažavali empirijski dokazi te su uzeti kao baza za teorijsko istraživanje. Budućnost posla pedagoškog profila, u smislu unaprijeđivanja kvalitete i njegovoga razvoja u profesionalnom smislu, ovisi isključivo o angažiranosti ljudi iz ovoga područja. Pedagog jasno preuzima sasvim novu ulogu u humanističko

orijentiranoj paradigmi, te iz tog razloga treba djelovati u smjeru razvijanja kompetencija učitelja i odgajatelja, razvijati njihovu autonomiju, poticati na stručno usavršavanje i u konačnici na cjeloživotno obrazovanje, održavati radionice i druge oblike savjetovanja, davati podršku osobama koje su na početku radnog vijeka, razvijati komunikacijske vještine učitelja/odgajatelja, njegovati kulturu ustanove njegujući duh "zajednice koja uči".

Suvremene odrednice odgoja i obrazovanja traže promjenu uloge pedagoga: iz tradicionalne uloge do uloge reflektivnog praktičara koji djeluje u takozvanoj zajednici koja uči. Sve navedeno traži visoko promišljanje o odgojno-obrazovnoj djelatnosti unutar tima koji odlikuje visoka razina (jasne) komunikacije, koja dovodi do jasnih ciljeva i misije škole/predškolske ustanove, te, prije svega, kritičko promišljanje o vlastitoj i tuđoj odgojno-obrazovnoj djelatnosti. Autorice rada promiču istraživanja koja se tiču sindroma profesionalnog sagorijevanja kako bi istaknule važnost potrebe širenja novih spoznaja, kao i uvažavanja znanstvenih istraživanja o sindromu profesionalnog sagorijevanja - potencijalnoj prijetnji profesionalnom razvoju učitelja i odgajatelja.

THE SCHOOL COUNSELLOR'S ROLE IN PREVENTION OF THE BURN-OUT
SYNDROME AMONG TEACHERS AND EDUCATORS

ABSTRACT

The paper analyzes a preventive action of the school counsellor in the form of advisory work focused on teachers and educators. Since the professions of teachers and educators are directed to assistance and support to other people, and since these professions are classified into so-called "helping professions", the professional burn-out at work is an inevitable manifestation of increasing demands placed before them. The research show that the exposure to the increasing demands at all levels of work in "helping professions" leads to extreme levels of negative stress that results in the burn-out syndrome, which has been the subject of the research interest for the past thirty years. Extreme examples of the burn-out syndrome can develop into Karoshi syndrome, which results in death. The paper covers theoretical implications of key concepts, analyzing the phenomenon of the burn-out syndrome in two professions, teachers and educators, and the preventive advisory role of school counsellors who play the contemporary role of a so-called "critical friend"/ "reflexive practitioner" in the "learning community".

KEY WORDS: professional stress, working environment, teachers, educators, school counsellor.

REFERENCE

- Ajduković, M., Ajduković, D. (1996). *Pomoć i samopomoć za mentalno zdravlje pomagača*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Ajduković, M., Ajduković, D. i Ljubotina, D. (1997). Mental health of helpers: A necessary ingredient of trauma recovery training and assistance in war zones. U: Ajduković, D. (ur.); *Trauma Recovery Training: Lessons Learned*. Zagreb: Society for Psychological Assistance, 201- 216.
- Blaži, D., Hedeveer M. (2010). Somatske teškoće kao indikatori stresa i teškoće glasa kod odgojiteljica i nastavnika u: *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 46 (2); 83-103. Dostupno na <http://hrcak.srce.hr/>, pristupljeno: 02. lipnja 2015.
- Bodlović A., Kucinac S.: Povezivanje teorije i prakse - temelj obrazovanja budućih pedagoga Dostupno na: <http://www.pedagogija.hr/ekvilibrij/povezivanje-teorije-i-prakse---temelj-obrazovanja-buducih-pedagoga.html>, pristupljeno: 05. 06. 2015.
- Bognar, B. (2006). *Akcijska istraživanja u školi*. *Odgojne znanosti*, 8 (1), 177-190. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=41429, pristupljeno: 02. lipnja 2015.
- Brand, S. i Holsboer-Trachsler, E. (2010). Das burnout syndrom – eine übersicht [Prikaz burnout sindroma]. *Therapeutische Umschau*, 67, 561-565.
- Brkić, I., Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave u: *Napredak: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu* 152 (2); 211-225. Dostupno na <http://hrcak.srce.hr/>, pristupljeno: 02. lipnja 2015.
- Chan, D. W. (2003). Perceived emotional intelligence and self-effi cacy among school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences* . Dostupno na: www.elsevier.com/locate/tate , pristupljeno: 03. lipnja 2015.

- Costa, L. i Kallick, B. (1993), *Through the Lens of a Critical Friend*. Educationl Leadership.
- Delić, S. (2011). Kritički prijatelj, tko je to? Dostupno na: <https://dnevnikuciteljice.wordpress.com/2011/.../kriticki-prijatelj-tko-je-t...> Pristupljeno: 05. 06. 2015.
- Domović, V., Martinko, J., Jurčec, L. (2010). Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu u: *Napredak: Časopis za pedagogijsku teoriju i praksu* 151 (3-4); 350-369.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.
- Frey Škrinjar, J., Župan Galić, M. (2012). Analiza utjecaja teach programa poučavanja na razlike u strategijama svladavanja profesionalnog sagorijevanja edukacijskih rehabilitatora U: *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 48 (2); 13-22.
- Gović, A. (2012). *Doživljaj zanesenosti na poslu i osobine ličnosti odgajatelja*. (Neobjavljeni diplomski rad). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka.
- Jackson, S.E., Schwab-Schuler, R.S. (1986) Toward on understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applited Psychology* 71, 630-640.
- Kadum, V., Vidović, S., Vranković, K. (2007). Gledišta učitelja o svojem statusu, motivaciji i Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu. *Napredak – časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 148 (2); 192-209.
- Koić, E., Poredoš Lavor, D. (2009). Ekstremni primjer izgaranja na poslu – sindrom Karoshi. *Polic. sigur.*, 18(3); 379-385.
- Kolić-Vehovec, S. (1998). *Edukacijska psihologija*. Rijeka, Filozofski falutet.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Proces*. New York, McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. (1975). A cognitively oriented psychologist looks at biofeedback. *American Psychologist*, 30, 553-561.
- Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta*. Zagreb: Školske novine.

- Ljubotina, D. i Družić, O. (1996). Sindrom izgaranja na poslu kod pomagača i čimbenici koji utječu na stupanj izgaranja. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 3, 51-64.
- Mihaliček, S. (2011), Zadovoljstvo i sreća učitelja u: *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 152 (3-4); 389 – 401.
- Mušanović, M. (2007). Odgojno-obrazovne filozofije učitelja i akcijsko istraživanje, dostupno na: www.ffri.hr/pedagogija/OPATIJA%20RADOVI.doc pristupljeno 02. lipnja 2015.
- Radeka, I., Sorić, I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. U *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 147(2), 161-177.
- Resman, M. (2000). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: HPKZ.
- Slišković, A., Maslić Seršić D., Burić I. (2012). Izvori stresa u radu nastavnika u visokom obrazovanju. U: *Psihologijske teme* 21 (1); 83-103. Dostupno na <http://hrcak.srce.hr/>, pristupljeno: 02. lipnja 2015.
- Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D. (2013). Posreduje li profesionalno sagorijevanje učinke osobina ličnosti na zadovoljstvo životom odgojitelja predškolske djece? U: *Psihologijske teme* 22 (2013), 3, 431-445.
- Tatalović Vorkapić, S. i Mustapić, J. (2012), Internal and external factors in professional burnout of substance abuse counsellors in Croatia. *Annali dell' Istituto Superiore di Sanita*, 48(2), 187-195.
- Šagud, M. (2006), *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Škes Marija (2010), *Radimo zdravo – Kako spriječiti sagorijevanje na radnom mjestu*, Zavod za javno zdravstvo "Dr. Andrija Štampar", Zagreb.
- Škrinjar, J. (1996), Odnos zanimanja i strategija suočavanja i svladavanja Burnout sindroma. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 32 (1) 25-36.
- Vidić, T. (2009), Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak – časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 150 (1), 7-20.
- Živčić-Bećirević, I. i Smojver-Ažić, S. (2005), Izvori stresa na poslu odgojitelja u dječjim vrtićima. *Psihologijske teme*, 14(2), 3-13.

Žužul, M. i Raboteg – Šarić, Z. (1992). *Ratni stres u djece, suzbijanje, posljedice i liječenje*. Zagreb: Ministarstvo obrane RH. Uprava za informativno-psihološku djelatnost.

Nevena Bulajić*

Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet,
Crna Gora

doi: 10.19090/zop.2017.26.31-50

UDC: 37.064.2:37.04

Pregledni rad

RAZMATRANJE MOGUĆNOSTI PRIMENE „SCAFFOLDING“-A U SAVREMENOM VASPITNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Apstrakt. „Scaffolding“¹ je savremeni pedagoški pristup koji su uveli Wood i saradnici (1976) pokušavajući da, polazeći od pedagoških pogleda Lava Semjonoviča Vigotskog, utvrde najvažnije komponente podučavanja. Promene u novom veku utiču na demografski profil ranog detinjstva koji se u učionici brzo menja, te je neophodno i naše teorije, ideje i vaspitno-obrazovnu praksu menjati. Jedna od najvećih debata u oblasti ranog detinjstva jeste definisati ulogu usmerenog nastavnika u pristupu koji dete stavlja u centar vaspitno-obrazovnog procesa. Razmatranjem suštine „scaffolding“-a, zasnovanog na interakciji, ko-konstrukciji, intersubjektivnosti i značaju uloge odraslog u maksimalizaciji detetovih potencijala i razvoju metakognicije u različitim domenima razvoja (kognitivni, socijalni, emocionalni, fizički i domen jezika), ukazujemo na njegovu pedagošku vrednost i valentnost. Brojne protivrečnosti postmodernog poimanja detinjstva ukazuju na potrebu za pedagoškim pristupom zasnovanim na širokom polju intersubjektivnosti, koji pretpostavlja upravo primenu „scaffolding“-a. Analizom raspoložive naučno-istraživačke građe, upotpunjujemo u literaturi najčešće prisutno shvatanje „scaffolding“-a, kao procesa u kojem se detetu u podržavajućem okruženju obezbeđuju izazovni zadaci i aktivnosti kojima se podstiče njegova sposobnost samostalnog rešavanja problema. Povodom toga, otvaramo pitanje o

* Bulajić Nevena, nevenabulajic@gmail.com

¹ Termin „*scaffolding*“ su prvi put uveli sledbenici Vigotskog, Wood, Bruner i Ross (Berk, Winsler, 1995: 20) razvijajući njegovu teoriju. Ovaj termin našao se posebno pogodnim za slikoviti opis procesa „podupiranja“ učenja i razvoja u okviru zone narednog razvoja, o kojem je govorio Vigotski sa stanovišta saradnje deteta sa odraslom osobom (vaspitač, učitelj, nastavnik, roditelj, sposobniji vršnjak). U doslovnom prevodu na srpskom jeziku označava „skele“ i ova metafora konotira veoma specifičan sistem socijalne podrške za detetove napore, koji je brižljivo podešen prema njihovim potrebama (Berk, Winsler 1997: 20). U literaturi na našem govornom području srećemo prevod: „vođena participacija“ i „aproprijacija“ (Slunjski 2012: 108-113). Međutim, zbog neadekvatnog jezičkog prevoda, koji ne obuhvata sve elemente ovog pristupa, koje ćemo dalje razmatrati, zadržavamo termin „scaffolding“ u tekstu koji najviše odgovara kontekstu o kojem je reč.

moćnosti njegove integracije u našu pedagošku praksu i adekvatnog prevoda termina na našem jeziku u cilju njegovog lakšeg prihvatanja, poimanja i upotrebe u pedagoškoj teoriji i praksi.

Ključne reči: “scaffolding”; interakcija; učenik; nastavnik; podučavanje.

UVOD

Prema sociokulturnoj teoriji Lava S. Vigotskog, novi kapaciteti u detetu razvili su se tokom njegove saradnje sa odraslima ili vršnjacima višeg razvojnog nivoa, a potom se internalizovali u njegov psihički svet (Blanton, Menendez, Moorman, Pacifici, 2013). Vigotski (1930-31) je u svom radu postavio hipotezu o poreklu razvoja viših psihičkih funkcija koja glasi: “Svaka psihička funkcija je bila spoljašnja, jer je, pre no što je postala unutrašnja, čisto psihička funkcija, bila socijalna; ona je najpre bila socijalni odnos između dvoje ljudi” (Vigotski, 1996: 305). Njegove ideje se zasnivaju na dva osnovna načela (Blanton et al., 2013):

1. Ljudska svest razvija se putem kulturno posredovane ljudske aktivnosti s obzirom da uključivanje instrumentalnih i psiholoških alata u ljudskoj aktivnosti ima izrazit uticaj na razvoj psiho-fizičkih funkcija;
2. Prvi psihološki procesi su društveni procesi koji se nalaze na socijalnom planu, a kasnije se internalizuju u pojedincu kao psihološki procesi koji ga uče da reguliše svoje aktivnosti i učešće drugih u društvenim aktivnostima.

Kako se demografski profil ranog detinjstva u učionici brzo menja, tako je neophodno i da se naše teorije, ideje i obrazovna praksa menjaju (Winsler, 2010), te da se deca tokom vaspitanja i obrazovanja, posebno institucijskog, pripremaju za stalnu promenu, snalaženje s nesigurnošću, nepredvidivošću i višedimenzionalnošću savremenog života (Slunjski, 2009). Marjanovićeva instituciju shvata kao „zajedničko mesto življenja deteta i odraslih“, iz čega proizilaze dva bitna pitanja: pitanje uzajamnih položaja dece i odraslih i pitanje kvaliteta interakcije koja se u ustanovi uspostavlja

(Marjanović, 2013). Prema Vigotskom, nastavnici² su ključni posrednici interiorizacije kulturnih vrednosti, zbog čega ova uloga postaje mnogo značajnija u oblasti obrazovanja učenika kao subjekta obrazovanja, ili kao “sirovog materijala” u rukama nastavnika (Yudina, 2010). Vigotski obrazovanje posmatra kao proces *vođenog razvoja*. Kroz saradnju sa nastavnicima, učenik aktivno konstruiše nove kognitivne sposobnosti (Berk & Winsler, 1995). Freire P. (1972) smatra da nastavnici treba da praktikuju ko-intencionalnost u učionici, a kritikuje “bankovni” sistem obrazovanja zasnovan na transmisiji znanja u kojem nastavnik daje znanje i “depozit” činjenica učenicima i “stavlja” ih u njihovu “bankovnu” memoriju (Scrimsher & Tudge, 2010).

Nakon rada Vigotskog (1976), stavljen je veći naglasak na ulogu nastavnika, međutim Johnson, Christie, i Wardle (2005) navode - na temelju istraživanja - da se nastavnici više bave upravljanjem i praćenjem a ne podržavanjem i razvojem ko-konstrukcije³ (Bennett, Rogers, Wood, 1997; Kontos, 1999; Pramling Samuelsson, Johansson 2009; Rogers, Evans 2008, prema: Crowley, Miles, McInnes, Howard, 2013). Novi zahtevi koje nameće nova praksa, tj. potreba korenitog revidiranja dugogodišnjih uverenja, mogu izazivati različite "turbulencije" u svesti nastavnika (Slunjski, 2009: 107). Autonomija i nastavnika i učenika mora biti shvaćena u „terminima odnosa“ (Wyness, 2013: 433). „Veza između participacije i autonomije protkana je u pojačanom odnosu međuzavisnosti nastavnika i učenika“ (Wyness, 2013: 433). Više nego ikada ranije, sada nam je neophodna sociokulturna teorija Vigotskog, koja nam nudi niz konceptualnih alata za razumevanje i ispitivanje opštosti i varijacija u okviru kulturne i jezičke prakse - kako bi nam pomogla da razumemo, zastupamo i pedagoški delujemo na sve veće

² U celokupnom radu terminom “nastavnik” podrazumevamo individuu koja se bavi vaspitno-obrazovnim radom na predškolskom i osnovnoškolskom obrazovnom nivou kako bismo izbegli pojedinačno nabrojanje svih profesija koje dalje vezujemo za primenu “scaffolding”-a (vaspitač, učitelj, nastavnik).

³ „Ko-konstrukcija“, kao ključni termin u savremenom poimanju učenja, naglašava da „nastavnik i dete zajedno studiraju značenja pre nego li prosto usvajaju činjenice“, i na taj način „osmišljavaju svet... u interakciji jednih sa drugima“ (Jordan, 2009: 33).

etničke, kulturne, jezičke raznovrsnosti današnjeg ranog detinjstva u učionici (Winsler, 2010).

Cilj ovog rada je da se putem sistematičnog upoznavanja pedagoških ideja Vigotskog, koje se modifikuju u “scaffolding”-u, ukaže na značaj njegove primene u savremenom vaspitno-obrazovnom procesu, zasnovanom na interakciji, ko-konstrukciji, intersubjektivnosti, kao i na značaj uloge nastavnika i sposobnijih vršnjaka u postizanju vaspitno-obrazovnih ciljeva. Temeljnim objašnjenjem “scaffolding”-a i njegovog uticaja na celokupan razvoj učenika, otkrivamo pokazatelje i smernice koje bi trebalo da se na kvalitetan način integrišu u pedagošku praksu na našem prostoru.

POJAM I SUŠTINA “SCAFFOLDING”-A

Jedna od najvećih debata u oblasti ranog detinjstva neko vreme bila je: definisati ulogu nastavnika za optimizaciju i zdrav razvoj učenika u učionici duž kontinuuma “dete u centru” i “usmereni nastavnik” (Winsler, 2010). Uz to, kako navodi Marjanovićeva (1987), čovek danas živi u društvu kojem je “*modus vivendi* promena”, zbog čega mu je potreban jedan potpuno drugačiji repertoar sposobnosti, te Wyness predlaže „relacioni“ pristup participaciji, koji podrazumeva pojedinačno i ulogu dece i ulogu odraslih (Slunjski, 2009: 110; Wyness, 2013: 435). U tom smislu, direktno poučavanje mora se zameniti saradničkim učenjem i samoučenjem dece i aktivnostima kooperacije uz visok stepen dečje participacije (Miljak, 2009).

Navešćemo specifična određenja “scaffolding”-a sa aspekta različitih autora koji su, polazeći od pedagoških ideja Vigotskog, razmatrali njegovu fundamentalnost i dali doprinos razumevanju pojedinih ključnih karakteristika ovog koncepta.

“Scaffolding”-om se opisuje određena vrsta pomoći nastavnika ili sposobnijeg vršnjaka koja se odlikuje zajedničkim učešćem, pregovaranjem i angažovanjem i maksimalnim učešćem učenika u aktivnostima, pri čemu se sprovodi pažljiva modulacija vrste pomoći nastavnika i povlačenje pod uslovom da se učenik zadrži u zoni narednog razvoja ili “ZDP” (Winsler, 2010). Wood (1976) je “scaffolding” predstavio kao proces “snimanja” raznovrsnih aspekata podrške nastavnika u naporima učenika pri rešavanju

određenog zadatka, na nivou na kojem je radno sposobno (Jordan, 2004). Greenfield, Giffin i Cole (1984) ovaj koncept posmatraju kao “region osetljivosti na instrukcije”, koji je usko povezan sa “ZDP”, i ističu da “scaffolding” ne pojednostavljuje zadatke na korake, već podrazumeva pružanje postepene podrške putem kvantitativne i kvalitativne pomoći (Evans, Moretti, Fox, 2010). Rogoffova “scaffolding” interpretira kao koncept vođenog učešća ne samo interakcije “face to face”(licem u lice) već i „side by side”(uporedo), što se odnosi na sisteme angažovanja između učesnika u kojima oni komuniciraju i koordiniraju svoje napore dok učestvuju u kulturno-vrednosnim aktivnostima (Rogoff, 1990).

Ideja “scaffolding”-a podrazumeva inovativan način učenja u državnim školama, gde aktivnosti učenja planiraju učenici i nastavnici - kroz saradnju. Nastavnici ohrabruju rukovodstvo učenika i uče iz iskustva svog angažmana u aktivnostima sa učenicima čime se eliminiše dihotomija učenja bazirana na kontroli (Rogoff, 2001). Postoji protivrečnost, jer sa jedne strane nastavnici žele da neguju, vode i nauče učenike, pri čemu im “scaffolding” služi da pomognu učenicima da ostvare svoj najveći potencijal, dajući zadatke u skladu sa kognitivnim nivoom učenika, ali i zadatke koji su neznatno iznad stečenih mentalnih operacija kako bi aktivirali procese koji se pojavljuju u rudimentarnom obliku. Sa druge strane, nastavnici žele da podstaknu autonomiju učenika, da ih puste da sami reše svoje probleme i omoguće im slobodu izbora (Berk & Winsler, 1995; Winsler, 2010).

U tom kontekstu, naša perspektiva je fokusirana na jedno savremeno pedagoško delovanje u vaspitno-obrazovnom procesu, koje opisuje i objašnjava upravo “scaffolding” pristup. Primena “scaffolding”-a ne ograničava se uzrastom, pa samim tim ni obrazovnim nivoom, kao ni kontekstom u kojem se realizuje, što dovodi do zaključka da bi validno odgovorio na različite vaspitno-obrazovne, društveno-kulturne, tehničko-tehnološke i ekonomske zahteve i promene novog veka. Ipak, u radu smo fokusirani na mogućnost njegove primene posebno u predškolskim i osnovnoškolskim situacijama s obzirom na značaj njegovog uticaja na različite domene razvoja deteta.

ANALIZA I RAZMATRANJE STRUKTURNIH ELEMENATA “SCAFFOLDING”-A

Nastavnici širokog spektra prakse ukazuju posebno poštovanje prema “scaffolding”-u koji objedinjuje procese ko-konstrukcije i učenja u detinjstvu, u kojem je uloga i zadatak nastavnika pružanje mogućnosti za učenje i učenje zajedno sa učenicima (Jordan, 2004; Rogoff, 2001).

U novijoj literaturi ranog detinjstva, na primer Berk i Winsler (1995), razvijeno je više generičkih elemenata efikasnog “scaffolding”-a zasnivajući se na istraživanjima koja su pokazala njihovu delotvornu funkciju (Berk & Winsler, 1995; Jordan, 2004): 1. *Zajedničko rešavanje problema*; 2. *intersubjektivnost*; 3. *toplina i odgovornost*; 4. *podržavanje deteta u zoni narednog razvoja*; 5. *promovisanje samoregulacije*.

U cilju potpunijeg razumevanja “scaffolding”-a i njegovog uticaja na različite domene razvoja učenika, osvrnućemo se na detaljniju analizu i razmatranje njegovih međusobno povezanih strukturnih elemenata.

Zajedničko rešavanje problema

Prva komponenta “scaffolding”-a jeste angažovanje učenika u zanimljivoj i kulturno značajnoj aktivnosti koja naglašava aktivnu prirodu razmišljanja, preferira pokušaje individua da regulišu tok života i rade oko problema kako bi zajednički pokušali da postignu određeni cilj (Berk & Winsler, 1995; Rogoff, 2001).

Rešavanje problema ispituje integrisane mentalne procese koji se u nekim pristupima tretiraju odvojeno: sećanje, planiranje i kategorizaciju kao aspekte verovatnoće rešavanja problema. To obuhvata kognitivne procese i veštine u korišćenju tehnologije (pisanje, obračunavanje) i probleme koji uključuju smisaono instrumentalno korišćenje drugih ljudi da se postignu ciljevi (Rogoff, 2001). U procesu zajedničkog rešavanja problema, učenik i nastavnik vide stvari na nov način, stiču nove veštine i uče kako da kompetentnije rade zajedno (Scrimsher & Tudge, 2010). Učenik i nastavnik, kao subjekti u ovom procesu, istovremeno su jedan drugom i učenik i nastavnik (Freire, 1996).

Postoje specifične strategije koje nastavnik ili sposobniji vršnjak može koristiti pomažući učenicima da koriste i primenjuju psihološke alate; to su: modeliranje, demonstriranje, ispitivanje, pomaganje učenicima u donošenju i izvršavanju planova (Helm, 2015). U ovom procesu nastavnik ili vršnjak višeg razvojnog nivoa postepeno učenika oslobađaju svoje kontrole, kada sposobnost učenika da prihvati odgovornost u završavanju zadatka dostigne adekvatan nivo (Jordan, 2004). Manje su mogućnosti za to ukoliko se nastavni proces bazira samo na izradi radnih listova i propisanih aktivnosti učenja (Helm, 2015).

U eksperimentu koji je Vigotski organizovao, pokazalo se da dete u problemskoj situaciji u saradnji objedinjuje dva prilaza u jednu sinkretičku celinu. U trenutku kada odrasla osoba proceni da kompetencija deteta raste te se distancira, dete predhodno socijalno organizovanu funkciju premešta na "egocentričan" govor (Vigotski, 1977; 1996), koji jača vlastito razumevanje misli i aktivnosti (Pijaže, 1983) i koji, osim ekspresivne funkcije i funkcije pražnjenja, vrlo lako postaje mišljenje u pravom smislu reči preuzimajući funkciju planiraja operacije i rešavanja problema (Vigotski, 1977; 1996). Bruner smatra da, ako neko može da koristi govor da bi otkrio značenje draži, time se osobađa sveta privida, a njegovo saznanje stiče stabilnost i elastičnost u slučaju da jezički nazivi nude pogodan način za otkrivanje značenja važnih informacija (Tarner, 1979). Dokazano je da se jezik efikasnije razvija u aktivnostima zajedničkog rešavanja problema i korišćenjem otvorenih tehnika ispitivanja koje podstiču razmišljanje i međusobnu razmenu mišljenja među učenicima (Crowley et al, 2013). Vigotski smatra da mišljenje nije ograničeno samo individualnim umom, već je u nerazdvojivoj vezi sa umovima drugih i smatra da iskustvo koje dete stiče u interakciji sa okruženjem oblikuje puteve razvoja njegovog mišljenja i tumačenja stvarnosti (Berk & Winsler, 1995).

Intersubjektivnost

Savremena perspektiva o detetu, kako navodi Malaguzzi, ne posmatra dete kao izolovano i egocentrično, koje je samo u akciji sa predmetima, ne naglašava samo kognitivne aspekte niti omalovažava ono što nije logično

(Anning, 2004), već smatra kao da je dete bogato potencijalom, jako, moćno, kompetentno i povrh svega *povezano sa odraslima i drugom decom* (Fleer & Richardson, 2004).

Komponentu "intersubjektivnosti" uveli su Newson i Newson (1975); ona daje specifičan "kvalitet" učenju i označava nešto što je zajedničko između subjekata ili za sve subjekte, zavisi u kojem kontekstu se koristi (Berk & Winsler, 1995; Miljak, 2009). Miljak ističe da se učenje ne dešava primarno i u potpunosti „u glavama“ učenika, već je pre svega locirano u "prostoru" zajedničke prakse nastavnika i učenika ili među učenicima, označavenom kao *polje intersubjektivnosti*, u kojem se događa učenje (Miljak 2009: 25). Intersubjektivnost, fundament ko-konstrukcije, odnosi se na proces u kojem dva učesnika prilaze određenom zadatku sa različitim razumevanjem pri čijem se rešavanju dolazi do njegovog zajedničkog razumevanja (Berk & Winsler, 1995), a zajedničko razumevanje je bazirano na zajedničkom fokusu pažnje i zajedničkim pretpostavkama koje daju osnovu za komunikaciju (Rogoff, 1990: 71).

U ovom kontekstu, nužno je podsetiti se Habermasove konceptualizacije *komunikacione akcije*, koja se odvija onda kada „učesnici koordiniraju svoje akcije ne prema egocentričnim kalkulacijama uspeha, već u nastojanju da dosegnu *razumevanje*“ (Habermas, 1987: 285, 286), jer je dostizanje razumevanja „telos inherentan ljudskom govoru“ (Habermas, 1996: 287). Nastavnik treba da prilagodi objašnjenja novou učeničkog razumevanja, te ko-konstrukcija samim tim zavisi od nivoa i količine zajedničkog razumevanja, što zavisi od metaforičke udaljenosti učesnika i raspodele moći između njih (Jordan, 2004). Postizanje razumevanja odvija se u prostoru „intersubjektivne uzajamnosti recipročnog razumevanja, deljenja znanja, uzajamnog poverenja i međusobnog *sporazuma*“ (Habermas, 1979:3), koji kreira optimalne uslove, što pospešuje komunikaciju i ovladavanje govorom (Jordan, 2004); ovladavanje govorom dovodi do reorganizacije celokupne psihičke strukture (Vigotski, 1996), te ovaj proces sam po sebi uključuje kognitivne, socijalne i emocionalne razmene (Rogoff, 1990). Kognitivni "scaffolding", usko je povezan sa verbalnim koji zahteva strategije u kojima nastavnik podržava narativni razvoj učenika kroz dijaloge (Pesco & Gagne, 2015). Govor koji omogućava opštenje i razmenu sa

drugima neophodan je za razradu operacionih struktura, ali pre u obliku kooperacije nego nametnutog prenošenja (Pijaže, 1983). Vigotski veruje da je govor kao “alat uma” zapravo izdanak primarne komunikativne funkcije jezika i da ima važne implikacije za kvalitet mentalnih procesa (Berk & Winsler, 1995).

Takvi trenuci zajedničke aktivnosti, komunikacije i podrške obuhvataju: „scaffolding“ i sukonstrukciju razumevanja i znanja, obuku, vođenu participaciju i apropijaciju, a odnose se i na rutinske prećutne aktivnosti i angažmane učenika i nastavnika. One mogu ali i ne moraju imati funkciju eksplicitne lekcije za decu, ali predstavljaju dobar materijal za razvoj (Rogoff, 1990; Slunjski, 2012: 108-113). Jasno je da je u ovoj vrsti interakcije kod partnera prisutna asimetrija u odnosima. Ona je posebno karakteristična upravo za osnovnu pedagošku dijadu nastavnik-dete, a „veća razlika u raspodeli moći odraslih i dece za sobom povlači i manje polje intersubjektivnosti...“ (Slunjski 2012: 108). Minimalno je u aktivnostima kojima upravlja isključivo nastavnik ili učenik a neuporedivo veće u aktivnostima u kojima su učenik i nastavnik jednaki partneri u komunikaciji i učenju (Jordan, 2004).

Emocionalni aspekt “scaffolding”-a – toplina i odgovornost

Angažovanje učenika prilikom rešavanja nekog zadatka, kao i njegova spremnost na korekcije, maksimalizuje se ako se saradnja sa nastavnikom zasniva na prijatnoj povratnoj informaciji (Berk & Winsler, 1995). Marjanovićeva upozorava na izraženu emocionalnost deteta/učenika te potrebu da mu se pomogne da stekne uvid u značenje i vrednost svojih emocija, da stekne sposobnost empatije, kao i motivacionu vrednost emocija (Marjanović, 2013: 85).

Nastavnik treba da opservira aktivnost učenika, pažljivo učestvuje u njegovom sledećem potezu i bude angažovan u onoj meri koja je dovoljna da obezbedi podršku na intelektualnom i emocionalnom planu (Berk & Winsler, 1995). Liper smatra da emocije imaju funkciju da organizuju i motivišu određeno ponašanje i da u svakom ponašanju postoji izvestan stepen emocija koje usmeravaju i omogućavaju izbor između alternativa ili rešenja problema

(Redford & Kirbi, 1979). Zadovoljstvo koje učenik dobija u samom procesu aktivnosti neophodan je biološki faktor za izgradnju ma kakve *navike* za koju je potrebno da sama aktivnost - a ne njeni rezultati - nalazi u sebi sve vreme podržavajući stimulans. Zadovoljstvo, navodi Bühler K, migrira, luta, menja svoje mesto u sistemu psihičkih funkcija i takvim svojstvima odlikuju se procesi stvaralačke igre, odgonetanja nekog zadatka i rešavanja određenog problema (Vigotski, 1996). P. T. Jang navodi da emocije pokreću na akciju, pobuđuju organizam na delatnost i doprinose održavanju ponašanja dok se ne postigne određeni cilj (Redford & Kirbi, 1979). Aktivnost koja se preobražava u intelektualnu, čija se suština sastoji u onome što Bühler K. naziva reakcijom odgonetanja (aha reakcijom), karakteriše se organizacijom emocionalnog života u trenutku kada individua izražava emocionalni doživljaj (Vigotski, 1996). U zavisnosti od toga kako se nastavnik emotivno postavi prema učeniku, njegova samokritičnost će varirati pozitivnom ili negativnom tendencijom (Redford & Kirbi, 1979).

Pijaže (1983) *preoperacioni stadijum (2-7 god)*, opisuje kao međusobno preplitanje raznovrsnih osećanja koja formiraju nova. Osećaj poštovanja prema odraslima omogućava detetu da zahteve shvati kao obavezne što kod njega razvija osećaj *dužnosti*. Stadijum *konkretnih operacija (7-11 god)* obeležavaju obostrano poštovanje, težnja pojedinca da usklađuje svoje odnose sa drugima i da ih ne remeti lažima i slično, što kod deteta ovog uzrasta razvija osećanje *pravednosti* (Pijaže i Inhelder, 1983).

Dakle, interaktivni odnos u “scaffolding”-u, baziran na emocionalnoj podršci i razmeni učenika i nastavnika, obrazuje atmosferu koja ustrojava intelektualni, emocionalni i socijalni razvoj.

Podržavanje deteta u zoni narednog razvoja

Vigotski navodi da ne treba meriti ono što dete može samostalno da uradi ili što zna, već šta može da uradi uz pomoć druge osobe i koliki je njegov potencijal za učenje. On je kritikovao tradicionalne testove intelektualnog funkcionisanja koje su konstruisali psiholozi (Alfred Bine i dr) smatrajući ih krajnje limitiranim jer ocenjuju “statičke” i “okamenjenje”

sposobnosti ne uzimajući u obzir dinamiku i menjanje kvaliteta ljudske kognicije (Berk & Winsler, 1995).

Konstatacijom različitih simptoma prilikom određivanja *realnog nivoa razvoja* deteta, dobijamo samo opštu sliku o formiranim procesima i funkcijama, ali to nije dovoljno da otkrijemo fundamentalni nivo razvoja. Prema zakonu razvoja, kada se određene strukture i funkcije formiraju, dolazi do reorganizacije struktura i javljaju se novi procesi koji su u fazi sa formiranjem; njihovo određivanje rešava se nalaženjem *zone narednog razvoja* ili “ZDP”(zone of proximal development) (Vigotski, 1996). Vigotski je definisao “ZPD” kao prostor između stvarnog nivoa razvoja individue, koji je određen nezavisnim rešavanjem problema, i nivoa potencijalnog razvoja, definisanog rešavanjem problema pod vođstvom odraslog ili u saradnji sa sposobnijim vršnjacima (Berk & Winsler, 1995: 26). Rogoff i Gardener (1984) smatraju da je “ZDP” faza u razvoju kognitivnih veština koje dete samo delimično savlada ali ih može uspešno usvojiti i internalizovati uz pomoć i nadzor odrasle osobe (Evans et al., 2010). Cole (1985) ukazuje na to da se u “ZDP” kultura i spoznaja međusobno kreiraju (Rogoff, 1990).

Predlažemo da suštinska odlika nastave/učenja bude stvaranje zone narednog razvoja; to jest, da nastava/učenje budi različite razvojne procese koji se mogu aktivirati samo kada je dete u interakciji sa ljudima iz svog okruženja i u kolaboraciji sa svojim vršnjacima (Vygotsky, 1935/1978, str. 90, prema: Scrimsher & Tudge, 2010).

Ključni izazov edukatora u “scaffolding”-u jeste definisanje granice “ZDP” podešavanjem podrške u procesu učenja - do naredne tačke od one koja reflektuje trenutnu nezavisnu sposobnost učenika. Svaka vrsta pomoći koja se širi iznad ograničenja zone, biće nedelotvorna i može potencijalno naneti štetu samopouzdanju učenika. Proces podešavanja podrške u zoni može se postići na dva načina (Berk & Winsler, 1995) i to su:

1. *konstruisanje zadataka i okruženja tako da zahtevi u svakom trenutku budu na odgovarajućem intelektualnom izazovnom nivou.* - Može se sprovesti istovremeno prećutno i eksplicitno. Nastavnik oblikuje i selektuje aktivnost u skladu sa odgovarajućim trenutkom u kojem ona treba da se odvija i postavlja pravila u okviru kojih učenik

može funkcionisati. Postoje različiti načini kako bi se olakšali zahtevniji zadaci; na primer, Bruner govori o verbalnom razlaganju zadatka na prostije komponente tako da dete može samo da vidi koja je stavka koja sledi njegovom rešenju;

2. *podešavanje intervencije odraslih trenutnim potrebama i aktivnostima deteta.* - Podrazumeva pružanje pomoći kada je to potrebno, kao i smanjivanje učešća nastavnika u realizaciji zadatka kada kompetentnost učenika raste i kada ono već samo uspostavlja određene veze i odnose među elementima kako bi samostalno došlo do cilja. Ovo je ujedno i najšehća interpretacija “scaffolding”-a, *kada se odgovorom i kontigentom interakcije u podržavajućem okruženju, obezbeđuju detetu odgovarajuće izazovne aktivnosti i zadaci u kojima se podstiče njegova kompetencija samostalnog rešavanja datog problema.*

Sigel i njegovi saradnici definisali su tri nivoa pomoći nastavnika u kontekstu “scaffolding”-a (Berk & Winsler, 1995); primenjuju se u zavisnosti od stepena razvoja, nivoa nezavisnosti i unutrašnje motivacije učenika (Kuyk, 2011) i to su:

1. *nizak nivo podrške* - preferira se visok nivo motivacije i visok stepen nezavisnosti i razvoja učenika. Uloga nastavnika je da obezbedi situacije u kojima učenik može da reši probleme visokog nivoa, da ga podrži u pronalaženju rešenja i ne dozvoli učeniku da se zadovolji najjednostavnijim rešenjem;
2. *srednji nivo podrške* - prilagođava se srednjem nivou razmišljanja tj. nižem nivou nezavisnosti, razvoja i motivacije učenika. Na ovom nivou učeniku je u većini vremena potrebna strateška pomoć (kako da realizuje aktivnost), ali i podrška u samom sadržaju;
3. *podrška na visokom nivou* - za učenika koji ima nizak nivo razmišljanja, podrazumeva više podrške, vreme i sistematično učenje, u malim koracima u kojima mu uvek treba dozvoliti da donese sopstvene odluke i kreira svoje rešenje. Ponekad i nije važno naći pravo rešenje jer je *napor* da se pronade rešenje od ključnog značaja.

S obzirom da u okviru “ZDP” uvek postoji zajednička aktivnost dvoje ljudi, odnosno nastavnika i učenika, kada govorimo o vaspitno-obrazovnom

procesu, postavljaju se određena pitanja realizacije tih aktivnosti. Ko bira te odgovarajuće aktivnosti i šta je opseg ovog izbora? Ko postavlja zadatke koji će osigurati efektivno razvijanje “ZDP”? Koja vrsta nastavnikove pomoći je najprikladnija za kreiranje “ZDP” u odnosu na učenika, sa jedne strane, i u odnosu na nastavnikove obrazovne zadatke, sa druge strane? (Yudina, 2010).

Promovisanje samoregulacije u “scaffolding”-u

Sledeći važan cilj “scaffolding”-a je podsticanje samoregulacije kod učenika i regulisanje zajedničke aktivnosti u najvećoj mogućoj meri. Prema postojećim istraživačkim dokazima, tri glavne oblasti imaju veoma značajan uticaj na pojavu samoregulišućih kognitivnih aktivnosti (Bingham, Grau, Pino Pasternak, Sangster, Whitebread, 2007):

1. *metakognitivno znanje*: individualno znanje o personalnim zadacima i strategije varijabli koje utiču na njihov kognitivni učinak;
2. *metakognitivna regulacija*: kognitivni procesi koji se odvijaju u toku tekuće aktivnosti, uključuju: planiranje, monitoring, kontrolu i evaluaciju;
3. *emocionalna i motivaciona regulacija*: učenik prati i kontroliše emocije i motivaciono stanje tokom zadatka za učenje.

Podrška nastavnika je mnogo moćnija od same samoregulacije, jer uz podršku učenik uči u svakom ciklusu rasta, na višem nivou. U “scaffolding”-u nastavnik postavlja relevantna pitanja i daje odgovarajuće signale i „odriče“ se kontrole i pomoći onog trenutka kada učenik počne da izvršava aktivnost nezavisno od nje. Na taj način učenik ostaje u onome što se naziva *zona izvršnog funkcionisanja*. Istovremeno, obezbeđuje se dostizanje optimalnog nivoa razvoja (Berk & Winsler, 1995; Kuyk, 2011).

Deca žele da ispune standarde odraslih i ona su suštinski motivisana da u takvom okruženju nauče veštine odraslih (Kuyk, 2011). Prema Leontievu, veštine čitanja i brojanja dete uči u početku obavljanjem spoljne akcije uz podršku međuljudskog konteksta. Čitanjem naglas drugoj osobi, praćenjem teksta dok druga osoba čita ili glasnim računanjem sa drugim koristeći prste, dete internalizuje i formira nove sposobnosti i proizvodi ih u cilju njihovog dostizanja sposobnostima odraslih (Duncan & Tarulli, 2010).

Davanje odgovornosti igra važnu ulogu u učenju individue i ovladavanju vlastitog ponašanja. Tom prilikom učenici aktivno prilagođavaju svoje uključivanje i preuzimanje nivoa odgovornosti u zajedničkoj aktivnosti i sami organizuju i usklađuju učešće nastavnika sa svojim interesima (Berk & Winsler, 1995; Rogoff, 1990). Kad nastavnik govori učeniku šta treba da uradi, učenje i samoregulacija se reducira; nasuprot tome, postavljanjem pitanja putem kojih će učenik samostalno doći do rešenja - ovi procesi se maksimalizuju (Berk & Winsler, 1995).

Vigotski tvrdi da je upotreba dečjih verbalnih alata za regulisanje ponašanja drugih značajan faktor u razvoju samoregulacije, jer na taj način dovodi do višeg oblika ponašanja, koji se reflektuje činom usvajanja uloge organizatora vlastitih namera i delovanja (Vigotski, 1996). Priroda zajedničke aktivnosti deteta i odraslog utiče na kvalitet njihove verbalne interakcije, što, zauzvrat, oblikuje njihovo mišljenje (Tulviste, 1991, prema: Berk & Winsler 1995: 115), ali služi i kao sredstvo autostimulacije. Vigotski je nizom istraživanja utvrdio da dečja sociodrama, ima značajnu ulogu u razvoju samoregulacije (Bingham et al, 2007).

Pijaže (1983) navodi da samoregulacija predstavlja jednu od najuniverzalnijih odlika života i najopštiji mehanizam organskih i sazajnih reagovanja. Autoregulišuće funkcionisanje, koje se neprekidno odvija po stadijumima razvoja, sintezom raznovrsnih oblika regulacije i izvesnim podudarnim funkcionisanjima, čini prethodnicu onoga što se može posmatrati na planu ponašanja (Pijaže, 1983).

Zimmerman i Schunk (2001) su u svom istraživanju primetili da tokom epizode prave saradnje kognitivni procesi regulacije variraju između tri nivoa (Bingham et al, 2007): 1. *samoregulacija* - temelji se na tradicionalanom konceptu koji se odnosi na praćenje i kontrolu vlastitog učinka (intrapersonalna regulacija); 2. *regulacija drugog* - odnosi se na situaciju u kojoj je jedan partner dominantan i daje instrukcije drugom; 3. *deljena regulacija* (zajednička regulativa) - definiše se kao "egalitaran, komplementarni nadzor i regulacija nad zadatkom".

Dve karakteristike razlikuju interpersonalni od intrapersonalnog nivoa metakognicije (Bingham et al., 2007): 1. rad u saradnji omogućava smanjenje opterećenja kognitivne obrade; 2. učesnici moraju da u isto vreme prate i

regulišu recipročno korišćenje zajedničkog predstavljanja zadatka, što ih obavezuje da međusobno eksternalizuju i artikulišu svoje ideje i koncepcije.

ZAKLJUČAK

Polazeći od opšte slike post-tradicionalnog društva ili kasne modernosti, uviđamo nesklad u poimanju deteta te u formiranju kvalitetnog odnosa odrastao – dete. S jedne strane, govori se o „konzumerističkom djetinjstvu“ (Bauman) koje gradi novi vek i prisutnosti fenomena “rastućeg haosa” (Bronfenbrenner, 1997) u okviru užeg i šireg društvenog konteksta, u kojem i dalje dominiraju “poslušništvo, pasivnost, hijerarhija, takmičenje i dominacija odraslog nad detetom” (Zornado, 2001: 219), tradicionalni pristup kontrolisanja dečjeg funkcionisanja koji rezultira od ranog detinjstva učenjem oštre razlike “ja” i “drugi” po principu “odnosa moći” (Zornado, 2001: 219).

Sa druge strane, prisutna je borba za “oslobođenje detinjstva”, kako navodi Hengst (2001), kao i razvijanje “kulture pregovaranja” (Vandenbroeck i Bouverne-De Bie, 2006: 133). To upućuje na razvijanje nove perspektive deteta koja se oslanja na liberalizam i “responsabilizaciju” kao strategiju koja daje individui odgovornost da u skladu sa svojim kapacitetima upravlja sobom (Smith, 2011: 25). Ovaj nesklad poziva na adekvatno pedagoško delovanje koje se ne temelji na odnosu moći već na strategijama “scaffolding”-a, u kojem su otvorene mogućnosti obostranog rasta i razvoja, dakle, i deteta/učenika i nastavnika kroz puteve dečjeg saznavanja i internalizovanja višedimenzionalne i promenljive stvarnosti novog veka.

U cilju promene ovih protivrečnosti koje su zastupljene u pedagoškoj praksi i na našim prostorima, poželjno je razmotriti pitanje potrebe institucionalizacije “scaffolding”-a kao strateškog pedagoškog pristupa kako bi se mogla realizovati kvalitetna empirijska provera njegove efikasnosti u vaspitno-obrazovnom procesu.

Polazeći od razmatranih teorijskih i empirijskih podataka do kojih su došli mnogi teoretičari i praktičari, sumiramo pozitivne efekte “scaffolding”-a u različitim domenima celokupnog psiho-fizičkog razvoja deteta:

- *kognitivni domen* – “scaffolding” poziva na proces identifikovanja “ZPD” u cilju stimulacije kognitivnih procesa, na učenje u problemskim situacijama, koje rezultira usvajanjem znanja na nivou razumevanja, povezivanjem veza i odnosa nastavnih i drugih sadržaja putem kojih učenik konstruiše svoje znanje i dostiže nivo metakognitivnog funkcionisanja, što pospešuje samoregulaciju;
- *socijalni domen* – “scaffolding” se temelji na interakciji, intersubjektivnosti i ko-konstrukciji znanja na relaciji nastavnik – učenik, učenik – učenik; u tom kontekstu pospešuje razvoj socijalizacije, prihvatanje mišljenja drugog, razmenu mišljenja, razumevanje i usvajanje osnovnih društvenih normi koje određena društvena zajednica preferira, jer je konstantno prisutan međusobni fokus individua jednih na druge;
- *emocionalni domen* – “scaffolding” pristup pomaže učeniku da razvije osećaj empatije, stekne uvid u značenje vlastitih emocionalnih doživljaja i spozna njihovu vrednost; motivacija i volja su osnovni pokretači u procesu učenja, a njihov izvor je u specifičnostima emocionalnog stanja individue; svaka interakcija zasnovana na emocionalnoj podršci rezultira razvojem pozitivne samopercepcije, kao i razvoju samoprihvatanja, samopoštovanja i samopouzdanja;
- *domen jezika* – u “scaffolding”-u govor je glavno oruđe interakcije koja se bazira na međusobnoj komunikaciji, slobodi izražavanja i stimulativnoj podršci nastavnika verbalnim vođenjem kroz obrazovni proces; to ujedno efikasno pospešuje obogaćivanje vokabulara učenika i razvijanje komunikacionih veština kao važne kompetencije novog veka;
- *fizički domen* – “scaffolding” proširuje perspektivu individue u odnosu na vlastite mogućnosti i pospešuje ovladavanje vlastitim telom, razvojem koordinacije i organizacije pokreta u raznovrsnim aktivnostima, što direktno utiče na razvoj samokontrole u finim i krupnim motoričkim radnjama.

Sagledavanjem fundamentalnih karakteristika “scaffolding”-a, možemo zaključiti da one nisu kulturno- istorijski niti društveno-ekonomski uslovljene. Njegov značaj ogleda se u efikasnosti procesa učenja i

podučavanja, holističkom pristupu detetu/učeniku koji maksimalizuje njegove potencijale, proširuje pogled na svet i priprema za adekvatno funkcionisanje u fluidnom vremenu u kojem živimo. Zbog toga, apelujemo na potrebu za ozbiljnijem teorijskom i empirijskom proučavanju koncepta na našim prostorima kako bi došli do relevantnih činjenica i diseminirali ih u cilju kvalitetnijeg i efikasnijeg integrisanja u pedagošku praksu. U ovom kontekstu, postavljamo pitanje potrebe adekvatnog prevoda termina "scaffolding" - u cilju boljeg i lakšeg poimanja i upotrebe u pedagoškoj teoriji i praksi.

CONSIDERING THE POSSIBILITY TO APPLY "SCAFFOLDING"
IN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL PROCESS

ABSTRACT

"Scaffolding" is a contemporary pedagogical approach introduced by Wood et al. (1976) in their attempt to establish the most important components of teaching, based on pedagogical views of L.S. Vygotsky. Changes in the Modern Age affect the demographic profile of early childhood, which changes rapidly in the classroom, and therefore it is necessary to change our theories, ideas, and educational practice as well. A biggest debate in the field of early childhood is to define a role of an oriented teacher in the approach which places a child in the center of the educational process. Considering the essence of "scaffolding", which is based on interaction, co-construction, inter-subjectivity, and a significance of the role of an adult in maximizing the child's potentials, and the development of meta-cognition in different aspects of development (cognitive, social, emotional, physical and the language domain), we emphasize its pedagogical value and valency. Numerous contradictions of the postmodern conception of childhood point to the need for the pedagogical approach based on the wide range of intersubjectivity, which exactly implies the application of "scaffolding". By analyzing the available scientific-research material, we complete the most frequent concept of "scaffolding" in the literature, as a process in which a child has provided challenging tasks and activities in a supportive environment, which stimulate his/her ability to independently solve the problem. Accordingly, we raise the question of the possibility to integrate "scaffolding" in our educational practice, and the possibility to appropriately translate the term in Serbian language in order to facilitate its acceptance, comprehension, and the use both in educational theory and practice.

KEY WORDS: scaffolding; interactions; pupil; teacher; teaching.

REFERENCE

- Anning, A. (2004). The nature of knowledge in early years. U: A. Anning, J. Cullen i M. Flear (Ur.), *Early Childhood Education Society and Culture* (pp. 57-95). London: Sage.
- Blanton, W.E., Menendez, R., Moorman, B.G. i Pacifici, C.L. (2013). Learning to Comprehend Written Directions through Participation in a Mixed Activity Sistem. *Early Education and Development* (14), br.3, 317-318.
- Bingham, S., Grau, V., Pasternak, P.D., Sangster, C. i Whitebread, D. (2007). Development of Metacognition and Self-Regulated Learning in Young Children: Role of Collaborative and Peer-Assisted Learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology* (6), br.3, 438-447.
- Berk, E.L. i Winsler, A. (1995). Vygotsky`s Approach to Development: The Social Origins of Individual Mental Functioning. U: C. Copple, D. Hudson i J. Zibulsky (Ur.), *Scaffolding Children`s Learning: Vigotsky and Early Childhood Education* (pp. 11-50), Washington: NAEYC.
- Berk, E.L. i Winsler, A. (1995). Vygotsky`s Theory in Early Childhood Classrooms. U: C. Copple, D. Hudson i J.Zibulsky (Ur.), *Scaffolding Children`s Learning: Vigotsky and Early Childhood Education* (pp. 113-148), Washington: NAEYC.
- Bronfrenbrener, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Duncan, M.R., i Tarulli, D. (2010). Play as the Leading Activity of the Preshool Period: Insights from Vigotsky, Leont`ev, and Bakhtin. *Early Education and Development* (14), br.3, 278-279.
- Evans, M.A., Moretti, S., i Fox, M. (2010). Parent Scaffolding in Children`s Oral Reading. *Early Education and Development* (14), br.3, 366.
- Flear, M., i Richardson, C. (2004). Mapping the transformation of understanding. U: A. Anning, J. Cullen i M. Flear (Ur.), *Early Childhood Education – Society and Culture* (pp. 119-136). London: Sage.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of Opressed*, London.

- Helm, H.J. (2015). Supporting the Development of the Mind Through Deep Project Work. U: S. Ryan (Ur.), *Becoming Young Thinkers* (pp. 22-41). New York: NAEYC.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society*, Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). The theory of communicative action. *Lifeworld and Sistem: A critique of Functionalist Reson* (2), Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1996). Some Further Clarifications of the Concept of Communicative Rationality. U: M. Cooke (Ur.), *On the pragmatic of Communication* (pp. 307-343), Cambridge (1998): MIT Press.
- Jordan, B. (2004). Scaffolding learning and co-constructing understanding. U: A. Anning, J. Cullen i M. Flear (Ur.), *Early Childhood Education – Society and Culture* (pp. 31-42). London: Sage.
- Kuyk, J.J. (2011). Scaffolding – how to increase development? *European Early Childhood Education Research Journal* (19), br.1, 137-139.
- Marjanović, A. (2013). Ideje Aleksandre Marjanović o nauci i obrazovanju predškolskog deteta. *Krugovi detinjstva*, br.2, 85.
- Crowley, K., Miles, G., McInnes, K. i Howard, J. (2013). The nature of adult – child interaction in the early years classroom: Implications for children`s perceptions of play and subsequent learning behavior. *European Early Childhood Education Research Journal* (21), br.2, 271-278.
- Miljak, A. (2009). *Življenje dece u vrtiću*, Zagreb: SM Naklada.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1983). *Intelektualni razvoj deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijaže, Ž. (1983). *Poreklo saznanja*, Beograd: Nolit.
- Pesco, D. i Gagne, A. (2015). Scaffolding Narrative Skills: A Meta – Analysis of Instruction in Early Childhood Settings. *Early Education and Development* (14), br.3, 14.
- Rogoff, B. (2001). How Is This a Community? U: B. Rogoff, C.G. Turkanis i L. Bartlett (Ur.), *Learning together Children and Adults in a School Community* (pp. 61-91). New York: Oxford.
- Rogoff, B. (1990). The Individual and the Sociocultural Context. *Apprenticeship in Thinking* (pp. 25-65). New York: Oxford.

- Redford, Dž. i Kirbi, R. (1979). *Ličnost u psihologiji*, Beograd: Nolit.
- Scrimsher, S. i Tudge, J. (2010). The Teaching/Learning Relationship in the First Years of School: Some Revolutionary Implications of Vigotsky's Theory. *Early Education and Development* (14), br.3, 298-306.
- Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno – obrazovne prakse vrtića uskladjene sa prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola*, br.22, 107-111.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dečjih stopa: istraživačka perspektiva djeteta u radu na projektu*. Zagreb: Profil international (monografija).
- Smith, K. (2011). Producing governable subjects: Images of Childhood old and new. *Childhood* (pp. 24-37).
- Tarner, Dž. (1979). *Saznajni razvoj*, Beograd: Nolit.
- Vigotski, S.L. (1996). *Naučno nasledje*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, S.L. (1996). *Dečja psihologija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, S.L. (1996). *Problemi opšte psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike nastavna sredstva.
- Vigotski, S.L. (1977). *Mišljenje i govor*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vandenbroeck, M. i Bouverne – De Bie, M. (2006). Children's Agency and Educational Norms: A Tensed Negotiation, *Childhood*, 127-143.
- Winsler, A. (2010). Introduction to special issue: Vigotskian Perspectives in Early Childhood Education: Translating Ideas into Classroom Practice. *Early Education and Development* (14), br.2, 254-257.
- Wyness, M. (2013). Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into analysis. *Childhood* (20), br.4, 429-442.
- Yudina, E. (2010). The Teacher's Position in Adult – Child Interaction in Relation to a Child's Zone of Proximal Development. U: A. Tuna i J. Hayden (Ur.), *Early Childhood Programs as the Doorway to Social Cohesion: Application of Vigotsky's Ideas from an East – West Perspective* (pp. 45-62). Cambridge Scholars Publishing.
- Zornado, J. (2001): *Inventing the child, Culture, Ideology and the Story of Childhood*. New york: Garland Publishing.

Kornelija Mrnjaus*

doi: 10.19090/zop.2017.26.51-68

Bojana Vignjević

UDC: 37.048.4

University of Rijeka, Faculty of

Originalni naučni rad

Humanities and Social Sciences, Croatia

WHAT WILL I BE WHEN I GROW UP – THEORETICAL ASSUMPTIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF PROFESSIONAL GUIDANCE**

Abstract. Globalisation, economic changes and high unemployment rates bring different views on the choice of profession and the career development, as well as on the new challenges which are placed before the pedagogues, who usually carry out the professional guidance as educational specialists in Croatian schools. Certain individuals naturally develop an ability to set clear goals and focuses in their lives, but there are many individuals who need assistance in terms of the professional self development. The authors of the paper present their theoretical assumptions on the importance and determinants of professional guidance, the crystallisation of the professional self, professional interests, and professional maturity. In addition, they present the research results on the population of pre-school children, the eighth grade primary school pupils, and the fourth grade secondary school pupils regarding their professional interests and professional maturity in making educational and professional choices. The results indicate a lack of a systematic approach to professional guidance in the Croatian education system, whereby the participants do not take into account all the necessary factors when deciding on an appropriate future occupation.

Key words: professional guidance, professional interests, professional maturity, professional self, educational specialist (pedagogue).

* Kornelija Mrnjaus, kornelija.mrnjaus@uniri.hr

** The authors would like to thank Tajana Lesar who as a graduate student at the Department of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, participated in conducting the empirical research presented in this paper.

INTRODUCTION

We were often asked in our childhood what we want to be when we grow up and our answers reflected the first professional aspirations. Certain individuals naturally develop clear goals and focus in their lives, while there are many of those who need help in developing the professional self, particularly in today's circumstances of globalisation and changes regarding the meaning of career success (Hiebert, 2006; Mrnjaus, 2014). It is therefore essential to provide adequate education on career development and professional self (Mrnjaus, 2014) as well as to direct an individual to an occupation which will be sought in the labour market. In that context it is important to bear in mind that some professions are disappearing while future popular professions might still be unknown to us. Petričević (2012: 28) lists a number of new, still unknown professions such as: "experts for creating new organs, nanomedicine specialists, GM farmer, wellness manager for the elderly, memory improvement surgeons, space pilots, architects and guides, vertical farmers, "new science" ethicist, personal media worker, virtual teacher manager, information cleaner, virtual life organiser, time trader, virtual lawyer, psychologist for the virtually unadapted".

For the above reasons, great emphasis has been placed on professional guidance and counselling. There is also a noticeable need for qualified professionals in that line of work, whereby educational specialists (pedagogues) shouldn't be forgotten, as they conduct professional informing of students in the final grades of primary and secondary schools (Šarić, 2012; Vizek Vidović & Potočnik, 2013).

PROFESSIONAL GUIDANCE

It is indisputable that the chosen career marks the life of every individual and it is therefore necessary to plan and guide a career which will contribute to a successful and pleasant life. "It would be good if every individual knew and could advisedly choose an occupation in accordance with their abilities, interests and personality traits" (Šverko, 2012:18). In order to reach such a decision one needs to have proper education and *professional guidance* (a set of services and activities which aim to help

individuals, in any period of their lives, choose their education programme, profession or job and guide their career (OECD, according to Šverko, 2012:19). Systematic professional guidance emerged in the end of the 19th and the beginning of the 20th century along with the process of accelerated industrialisation which resulted in massive unemployment problems and poverty. This was an attempt to provide people with the necessary help during their adequate career choice and development (Đermanov & Kosanović, 2013; Šverko, 2012). The notion of professional guidance is considered to be Frank Parson's (1909) brainchild. He laid the foundation of the theoretical and practical work in this area by developing the first theory on career guidance. Parsons (1909) identified three key elements in career selection within the aforementioned theory: 1) a clear understanding of ourselves, our attitudes, abilities, interests, ambitions, resource limitations and their causes; 2) a knowledge of the requirements and conditions of success, advantages and disadvantages, compensation, opportunities and prospects in different lines of work; 3) true reasoning on the relations of these two groups of facts (Parsons, 1909: 5, according to Đermanov & Kosanović, 2013: 18). The effectiveness of professional guidance has been reaffirmed by the "London" and "Birmingham" experiments which indicated that people who follow the advice obtained through professional guidance are more satisfied with their job and their employers are more satisfied with them (Ivanović & Rajić-Stojanović, 2012).

Professional guidance of primary and secondary school pupils represents the so called "early intervention" and has a significant role in making adequate decisions regarding education programme selection and/or occupation selection in accordance with their interests and abilities. It is organised through the so called "funnel system" that is, it takes place gradually and entails determining pupils' professional intentions, professional informing and professional counselling. Expert associates (educational specialists (pedagogues) and psychologists) are the ones usually providing assistance in terms of professional guidance in primary and secondary schools in Croatia. Additionally, the model of professional guidance in schools entails inter-institutional cooperation, particularly with the departments for professional guidance in the Croatian Employment Office.

In the 21st century, the “lifetime job” model has been replaced by a career characterised by changing several workplaces, leaving the boundaries of a single business environment as well as continuous professional development [commonly mentioned are the protean and boundaryless careers (Laker, Naval & Mrnjaus, 2014)]. The importance of *lifelong professional guidance* [a set of activities that enable individuals to identify their own aptitude, competencies and interests in different periods of their lives in order to make decisions regarding their education, training and employment as well as to have the ability to manage their own career (Borbely-Pecze & Hutchinson, 2013)] through *professional informing* and *professional counselling* is becoming more significant in every period of life. *Professional informing* entails systematically familiarizing individuals with the existing occupations and jobs; seeking and gathering information important for making decisions regarding vocation, occupation and areas of work selection as well as for planning further professional development; it can be written, oral or self-informing and is conducted individually or in a group (Šverko, 2012; Zećirević, 2011). *Professional counselling* encompasses helping individuals to recognize their abilities in order to make a decision regarding adequate educational and employment choices as well as professional rehabilitation and career guidance (Šverko, 2012; Zećirević, 2011).

PROFESSIONAL INTERESTS AND PROFESSIONAL MATURITY

Important constructs for the professional guidance process are *professional interests* [people’s preferences for different working activities, they provide motivation for elective inclusion in particular types of activities (Krapić, Kardum & Kristofić, 2008: 76)] and *professional maturity* [the willingness of individuals to make an informed decision regarding their career in accordance with their age (Savickas, 1984, according to Babarović & Šverko, 2011: 92)]. Children begin to express their professional interests already at the age of four. These early interests are characterised by the focus on the child’s perception of pleasure rather than their potential talents or interests, which results in children commonly proclaiming they want to be firefighters, nurses or cowboys. By gaining life experience, children begin to

identify with adults and imitate them in hope of developing their own personal strengths. At the age of 10 to 12, children begin to narrow down their choices based on their potential and intrinsic satisfaction the occupation brings them. At the age of 12 to 15 in addition to parents, other models start to have a stronger impact on children's deliberations on their future profession. As adolescents enter the second half of their teenage years (age 14 to 17), there is an increase of awareness that work offers more than means of meeting personal needs, that occupations are linked with the differences in the manner people live which leads to consideration of their personal values and the implications of the values on professional choices. In the late adolescent period and the early 20s, *professional self-awareness* [thoughts on personality characteristics, abilities and satisfactory types of jobs (Tinsley, 2006: 210)] begins to crystalize. Individuals with well-crystallized professional self are able to differentiate the alternatives which are or are not adequate for them. Insufficient crystallization of the professional self can cause numerous career difficulties such as chronic indecisiveness (Mrnjaus, 2014; Tinsley, 2006).

Nowadays most researchers agree that the adolescents' professional [individual's *prominent goals or career choices* (Johnson, 1995)] and educational aspirations are among the most useful predictors of potential educational and professional choices made later in adulthood (Mau & Bikos, 2000). It is clear that early aspirations can be used for predicting later ones, and possibly the professional choices people make (Rojewski, 2005). The currently available theory and research suggest that the professional aspirations formed in the early childhood have a tendency to become more realistic and stable over time (Armstrong & Crombie, 2000; Rojewski & Yang, 1997; Trice & King, 1991; Trice & McClellan, 1993), that they are under the influence of gender and racial stereotypes (Davey & Stoppard, 1993; Wahl & Blackhurst, 2000), socioeconomic status and parents' careers (Hotchkiss & Borow, 1996; McNair & Brown, 1983), career of others in the community (Trice, 1991), self-awareness (Gottfredson, 1981; Super, 1990; Super D., Savickas & Super C., 1996), control locus (Taylor, 1982), and educational aspirations (Farmer, 1985; Mau, Domnick & Ellsworth, 1995) (cf. Mrnjaus, 2014).

EDUCATIONAL SPECIALIST (PEDAGOGUE) AND PROFESSIONAL GUIDANCE

Staničić (2001) characterises educational specialists (pedagogues) as the most broadly profiled educational experts in view of their participation in all phases of the educational process. Among other, an educational specialist (pedagogue) directly participates in the educational process through pupil enrollment and organizing grade departments as well as through introducing new programmes and innovations, monitoring and performing educational activities. The latter also entails conducting professional guidance (Ledić, Staničić & Turk, 2013; Fajdetić & Šnidarić, 2014).

In that context it is important to present some of the research results on the existing capacities of primary and secondary schools for conducting professional guidance (Gregurović & Lukić, 2014) which indicate several significant findings. The schools' documents analysis showed that schools mostly integrate the topics regarding professional guidance in their documents, however there is a visible lack of concrete activities which ought to be carried out for that purpose. It is noteworthy to mention that the results recognize the expert associates (psychologists, pedagogues) as the carriers of activities regarding professional guidance. However, the results also show that they are the ones who have excessive workload (particularly pedagogues), and are therefore more inclined to conduct group informing and counselling. Finally, there is a noticeable challenge in the context of competencies and capacities of the expert associates to conduct professional guidance in schools due to the fact that a significant number of expert associates assess their knowledge about professional guidance as poor or express uncertainties in the context of these type of activities (Gregurović and Lukić, 2014). Additionally, Ledić et al. (2013) in their research indicate a generally critical attitude of school pedagogues towards their initial education, whereby they notice not having acquired relevant competencies for what is expected from them in practice.

In accordance with everything stated above, several inconsistencies are visible in the realisation of professional guidance in educational institutions. Although there is a legal obligation to conduct professional guidance for pupils in schools in Croatia (The Act on primary and secondary

school education, Official Gazette 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17), school documents do not provide concrete activities which should be carried out. In addition, expert associates, even though recognized as the ones conducting professional guidance in schools, feel insecure about their competencies in that aspect, and are already overburdened by various activities.

WHAT WILL I BE WHEN I GROW UP AND WHY?

In order to scientifically confirm or revoke the assumptions regarding the tendency of early professional aspirations to become more realistic and stable over time, a longitudinal study examining professional interests from the pre-school period, should be conducted. In the absence of the necessary time and resources for that kind of research, we conducted a smaller scale study with the aim to establish professional interest of pre-school children, pupils in eighth (final) grade of elementary school and pupils in the fourth (final) grade of secondary school. The research examined *professional interests* (what the participants want to be in life and why; who/what is the main source of influence in the decision on the school/faculty they want to enroll); *professional intentions* (which secondary school/faculty pupils want to enrol after completing the present level of education); *professional maturity* (willingness of pupils to make an informed decision about their career in accordance with their age); and finally *professional guidance* (who are the persons advising them on their choices of secondary school/faculty). The following text brings about only a part of the research results.

A purposeful sample was selected which consisted of pre-school children (25 participants; 16 girls and 9 boys), eight grade primary school pupils (57 participants; 31 girls and 26 boys) and fourth grade secondary school pupils (62 participants; 36 girls and 26 boys) from educational institutions in the area of the city of Rijeka, Croatia. The participants were chosen in order to have groups which are transitioning from one educational level to another.

Both qualitative and quantitative approach was used in this research, while the data collection methods entailed a structured interview (for pre-

school children) and a survey (for the pupils in eight grade of primary school and fourth grade of secondary school). The instruments used were a structured interview protocol and a questionnaire designed for the purpose of this study. The questionnaire was constructed with the assistance of The Career Style Interview (Savickas, 1989). The collected data from the quantitative part of the study was analysed in the statistical analysis and data processing program SPSS 20,0 (*Statistical Package for the Social Sciences*). The presented results are on a descriptive level in order to gain an overall insight in the topic.

The pre-school children's answers to the question "What would you like to be when you grow up?" are mostly characteristic for children of that age. Three participants (N=3) answered they want to be painters, there were two participants (N=2) for each of the following occupations: a police officer, a hairdresser, a cook, a football player and one participant (N=1) for each of the following occupations: a singer, a ballerina, a dancer, an artist, a flight attendant, a fireman, an electrician, an actor, a builder, a cruiser shipbuilder, an astronaut and a big boy. One participant (N=1) was indecisive: *"I don't know really. Sometimes I can't choose from five or six or I don't know how many things. Well...a secretary isn't that good"*.

The eighth grade primary school pupils' responses to the question "What do you want to be in life?" are much more concrete from the pre-school children and point to the fact that at this age children still take their personal preferences into account, however, also think about their potentials and other occupational benefits. The majority of participants (N=36) list as their future occupations those which according to the National Occupations Classification in Croatia belong to the area of scientists, engineers and experts. Specifically, the majority of the participants (N=10) decided on the subgroup of artists and similar experts (singers, dancers and performance artists). Following are the participants who want to be health experts (N=7) such as nurses and doctors while there are four participants (N=4) who opted for experts in the social sciences and humanities (economists, psychologists) and ICT technology (programers). There were three participants (N=3) for each of the following occupations: architects and lawyers and one participant (N=1) for each of these occupations: surveyor, journalist, pre-school educator

and veterinarian. The second most popular area of work is the technical and expert associates occupations which fifteen participants (N=15) opted for. Specifically, six participants (N=6) would like to be expert associates for sport and fitness; coaches or athletes. Two participants (N=2) opted for each of the following occupations: electrotechnicians, physicists and chemists, while one participant (N=1) opted for each of the following occupations: ship captains, pilots, flight controllers, commercialists, expert associates for arts, culture and cookery (for instance: designers, decorators and arrangers), expert associates for legal, social and religious issues and ICT technicians. The area of service occupations is the least popular among eighth grade pupils, only three participants (N=3) overall opted for these occupation (for instance: cooks, police officers, guides, security). There were also those who couldn't decide on a particular occupation so their responses included: *"I want to be successful"* or *"I want to be popular so that others know who I am, whether my peers or others."*

The fourth grade secondary school pupils' show a higher degree of differentiation with regard to occupations' popularity, material benefits as well as the social status of particular occupations. However, their choices are still mostly based on personal preferences. The majority of participants (N=33) would like to work in the area of scientists, engineers and experts. Specifically, the most popular subgroup (N=25) is health experts (nurses, general practitioners, doctors specialists – surgeons, neurosurgeons, plastic surgeons) or other health workers (pharmacists, doctors of dental medicine, logopedes, physiotherapists). Three participants (N=3) decided on the subgroup of educational experts, while one participant opted for each of the following occupations: an architect, an electrical engineer, a journalist, a pre-school educator and a civil engineer. The area of work which includes operators of plants and machinery, industrial producers and product assemblers is of interest to eleven participants (N=11), specifically they opted for occupations such as truck and train drivers as well as drivers of mobile machinery. The area of work including technical and expert associates occupations is of interest to six participants (N=6). Specifically, three of them (N=3) would like to be expert associates for sport and fitness (coaches, athletes), two participants (N=2) would like to be expert associates in art,

culture and cookery (designers, decorators and arrangers) while one participant (N=1) chose to be an electrotechnician. Two participants (N=2) opted for the occupations from the subgroup of legislators, officials and directors (one participant (N=1) would like to be an official of the state authority and one participant (N=1) would like to be a managing director). The area of service occupations is the least popular among the fourth grade secondary school pupils with one participant (N=1) choosing to be a police officer and one participant (N=1) opted for a military occupation. Some participants didn't provide any specific occupation whereby three participants (N=3) maintained they want to be happy. One participant (N=1) said he wants to be "*A philanthropist and humanitarian who saves animals*", while one participant (N=1) wants to be "*A successful man with a steady job*".

When asked "Why they want to be what they chose?" the majority of pre-schol children (N=9) answered because they like that occupation: "*Because I really like to build things from Legos, so I thought why not actually build something.*" The responses which followed (N=7) described the occupation as interesting: "*Because it's really cool for me.*" Three participants (N=3) made their decision based on their success in the area: "*Because I'm really good at it and I like to paint.*", "*Because I'm good at building.*" Two participants (N=2) said it is because their father does that job, and one participant (N=1) explained because it was their mother's job. Two participants (N=2) do not know the reason why they want to do something, while the remaining responses included one participant saying he wants to help people ("*Because firefighters help and extinguish.*") and one proclaiming it is because financial reasons ("*So that I have a lot of money.*"). One participant (N=1) also stated he wants to be a big boy in the future and go to school.

The same question was posed to the eighth grade primary school pupils, and the majority (N=21) responded it is because they find the occupation interesting. The responses which follow (N=16) described loving that particular occupation: "*Because I love that more than life.*" Ten participants (N=10) proclaimed they are interested in doing a particular job while five participants (N=5) chose their occupations because of a hobby they do. There are also those who would like to ensure their material

wellbeing, whereby four participants (N=4) decided on an occupation because it is well paid and two participants (N=2) think that the occupation is sought on the labour market. One participant (N=1) reasoned that the choice of occupation was appropriate because of “*good future*” it provides, while three participants (N=3) want to help people and think there are talented for certain occupations. Two participants (N=2) opted for an occupation because it is popular, while one participant (N=1) claims “*these things make me happy.*” The remaining responses included one participant (N=1) choosing a profession because of parents, one participant (N=1) would like a job which is not strenuous, while two participants (N=2) decided they would like to travel: “*I would like to visit other countries in the world.*”

The fourth grade secondary school pupils’ reasons for choosing a particular occupation for the most part include interest (N=12) or love (N=12) for a particular occupation. The responses following are because other people need help (N=8), because they like that (N=7), because it is interesting (N=6) or because that is their wish (N=4). Three participants (N=3) emphasize the profitability of the occupation and one participant (N=1) claims it is “*in order to have certain perks and privileges compared to other citizens.*” Contrary to that, three participants (N=3) list happiness as the reason for doing a particular job: “*Because happiness is the only good thing for which you strive for its own sake.*” Additionally, two participants consider the chosen occupation to be “*the most humane and beautiful ever*”, while other reasons include: “*To be a better human being.*”, “*Because of one person.*”, “*Because my parents are making me.*” and “*I don’t know.*”

The question related to how the pupils obtained the idea for a particular occupation included the following, already offered responses: *because of my hobbies, I watched a film, it is my life motto, because of my school subject, because of a childhood rolemodel, I read a book, I saw it in a magazine, other sources.* The most common eight grade primary school pupils’ responses (37,5%) was because of a hobby, while the same response was obtained with 19,4% of fourth grade secondary school pupils.

The majority of fourth grade secondary school pupils got their idea for an occupation from it coinciding with their life motto, while the same response was obtained with 16,1% of the eight grade primary school pupils.

Watching a film influenced the career choice of 16, 1% of eighth grade primary school pupils and 8, 1% of the fourth grade secondary school pupils. A significant difference among pupils is visible in terms of obtaining the idea from reading a book or a magazine, whereby, 14, 2% of eighth grade primary school pupils claims to have gotten the idea from the mentioned resources in comparison with only 3, 2% of the fourth grade secondary school pupils. School subject instigated 14, 3% of eighth grade pupils and 12, 9% of fourth grade pupils to choose a particular occupation, while a childhood rolemodel is listed for 10, 7% of eighth grade pupils and 21% of fourth grade pupils. Other sources mentioned by the eighth grade pupils are *YouTube*, *a desire to do exactly that*, *a need to travel*, *friends*, *the need to solve problems and help others*.

When it comes to people who advise the pupils with regard to choosing a career, the questionnaire also included the following, already offered answers: *parents*, *friends*, *teachers*, *expert associates in school (educational specialist (pedagogue), psychologist, librarian)*, *professional guidance counsellor*, *somebody else*. The majority of eighth grade elementary school pupils (82, 5%) mention parents, 33, 3% friends and 22, 8% of them list teachers. Only one participant mentioned an expert associate in school (educational specialist (pedagogue), psychologist, librarian), and none of the responses included a professional guidance counsellor. The majority of the fourth grade secondary school pupils (80,3%) say they are advised by their parents, 31,3% by friends, 9,8% by teachers, 4,9% by expert associate in school (educational specialist (pedagogue), psychologist, librarian), and only one participant stated by a professional guidance counsellor. There is also 18% of fourth grade pupils who list "somebody else": *"I decide myself and advise myself."*, *"My brother."*, *"My boyfriend."*, *"Nobody really advises me."*, *"A personality test on the Internet."*

The obtained responses indicate that eighth grade elementary school pupils and fourth grade secondary school pupils mostly chose occupations from the area of science, engineering and experts which could point to a more systematic reflection on the choice of their career, being that they are becoming aware of the demand for scientists, doctors, engineers both home and abroad. However, the response analysis shows that the pupils rely mostly

on personal interests, wishes or life mottos. The persons who advise pupils most are parents and friends, while very few answers point to expert associates at schools and professional guidance counsellors. These results bring into question the professional, systematic and informed decision making process about future education and career possibilities.

CONCLUSION

A lack of information, indecisiveness, a mismatch between interest and ability, a lack of motivation – all of the above can occur on the professional path of choosing a career. However, in order to assist individuals in making an informed decision, an efficient development process (professional guidance), which would provide them with adequate support, is required. Although recognized as important, professional guidance is a concept interpreted in different manners and there is a lack of programmes for educating and training professionals in that area (cf. Vizek Vidović & Potočnik, 2013). The job is commonly left to expert associates in schools, employment offices and student counselling centres, specifically to experts who acquired certain competencies in this area through their initial education. There is no consensus on whether there should be a particular programme for educating professionals for career guidance or it should be integrated within particular academic fields, nor is there agreement on how much career counselling a person needs in order to be satisfied with the final choice. Our recommendation is therefore, to conduct further research in this area as well as to create more comprehensive educational programmes for the expert associates in schools who ought to conduct professional guidance.

ŠTA ĆU BITI KAD PORASTEM –TEORIJSKE PRETPOSTAVKE I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE PROFESIONALNOG USMERAVANJA

APSTRAKT

Vreme globalizacije, gospodarskih promena i visoke nezaposlenosti donosi drugačije poglede na izbor zanimanja i razvoj karijere, a time i nove izazove pred pedagoge koji, kao stručni suradnici, u školama najčešće provode profesionalno usmeravanje. Neki pojedinci

prirodno razvijaju sposobnost određivanja jasnih ciljeva i fokusa u svojim životima, ali su brojni oni koji trebaju pomoć u razvoju profesionalnog samopoimanja. Autorice u radu iznose teorijske postavke o važnosti i komponentama profesionalnog usmeravanja, kristalizaciji profesionalnog samopoimanja, profesionalnim interesima i profesionalnoj zrelosti koje dopunjuju rezultatima istraživanja provedenog na populaciji dece predškolskog uzrasta, učenika osmih razreda osnovne škole te učenika četvrtih razreda srednje škole. Cilj istraživanja je ispitati profesionalne interese i profesionalnu zrelost u donošenju obrazovnih i profesionalnih odluka kod ispitanika različitih dobnih skupina.

KLJUČNE REČI: profesionalno usmeravanje, profesionalni interesi, profesionalna zrelost, profesionalno samopoimanje, pedagog.

REFERENCES

- Armstrong, P. I., & Crombie, G. (2000). Compromises in adolescents' occupational aspirations and expectations from grades 8–10. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 82-98.
- Babarović, T., & Šverko, I. (2011). Profesionalna zrelost učenika viših razreda osnovnih škola. *Institut društvenih znanosti Ivo Pilar*, 14(1), 91-109.
- Borbely-Pecze, T., & Hutchinson, J. (2013). *Garancija za mlade i cjeloživotno profesionalno usmjeravanje*. Zagreb: Europska mreža politika cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja. Retrieved from: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/croatian/garancija-za-mlade-i-cjelozivotno-profesionalno-usmjeravanje/>
- Davey, F. H., & Stoppard, J. M. (1993). Some factors affecting the occupational expectations of female adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 43, 235-250.
- Dermanov, J., & Kosanović, M. (2013.) *Teorije izbora i razvoja karijere*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u NovomSadu.
- Fajdetić, M. & Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 153 (3), 237-260.
- Farmer, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 363-390.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Gregurović, M. & Lukić, N. (2014). *Istraživanje postojećih kapaciteta osnovnih i srednjih škola za provedbu profesionalnog usmjeravanja (izvještaj)*. Zagreb: Agencija za mobilnost i programme EU.
- Hiebert, B. (2006). Career Counseling Competencies. In J. H. Greenhaus & G. A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of Career Development*(pp. 92-94). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

- Hotchkiss, L., & Borow, H. (1996). Sociological perspectives on work and career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development*, 3rd ed., (pp. 281-334). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ivanović, M., & Rajić-Stojanović, I. (2012). *Povezanost socioekonomskog statusa roditelja i profesionalnih namjera učenika osmih razreda osnovne škole*. Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje. Retrieved from: <https://goo.gl/27sryG>
- Johnson, L. (1995). A multidimensional analysis of the vocational aspirations of college students [Online version]. *Measurement and Evaluation in Counseling Psychology*, 28(1), 25-44.
- Krapić, N., Kardum, I., & Kristofić, B. (2008). Odnos crta ličnosti i sposobnosti s profesionalnim interesima. *Psihologijsketelema*, 17(1), 75-91.
- Laker, J., Naval, C., & Mrnjaus, K. (2014). The folly of employability: the case for a citizen-driven market economy. *Annales. Series Historia et Sociologia*, 24(3), 397-406.
- Ledić, J., Staničić, S., & Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Mau, W. C., & Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling and Development*, 78, 186-194.
- Mau, W. C., Domnick, M., & Ellsworth, R. A. (1995). Characteristics of female students who aspire to science and engineering or homemaking occupations. *Career Development Quarterly*, 43, 323-337.
- McNair, D., & Brown, D. (1983). Predicting the occupational aspirations, occupational expectations, and career maturity of black and white male and female tenth graders. *Vocational Guidance Quarterly*, 32, 29-36.
- Mrnjaus, K. (2014). Career education and counseling and vocational self-concept in light of new demands on workforce in globalized world [Online version]. *Vesnik. Časopis za teoriju i praksu društvenohumanističkih nauka*, 2, 7-21.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.

- Petričević, D. (2012). *Kurikulum zanimanja i kvalifikacija*. Zagreb: Andragoško učilište Zvonimir, ustanova za profesionalnu orijentaciju i obrazovanje.
- Rojewski, J. W. (2005). Occupational Aspirations: Constructs, Meanings, and Application. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*(pp. 31-154). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Rojewski, J. W., & Yang, B. (1997). Longitudinal analysis of select influences on adolescents' occupational aspirations. *Journal of Vocational Behavior, 51*, 375-410.
- Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Napredak, 142* (3), 279-295.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*, 2nd ed., (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development*, 3rd ed., (pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Šarić, T. (Ed.). (2012). *Kojim putem krenuti? Publikacija o profesionalnom usmjeravanju u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Agencija za mobilnost i programe EU.
- Šverko, B. (2012). *Ljudski potencijali: usmjeravanje, odabir i osposobljavanje*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Taylor, K. M. (1982). An investigation of vocational indecision in college students. *Journal of Vocational Behavior, 21*, 471-476.
- The Act on primary and secondary school education. *Official Gazette 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17*.
- The National Occupations Classification. *Official Gazette 147/10*.
- Tinsley, H. E. A. (2006). Crystallization of the Vocational Self-Concept. In J. H. Greenhaus & G. A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of Career*

- Development*(pp. 210-214). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Trice, A. D. (1991). Stability of children's career aspirations. *Journal of Genetic Psychology, 152*(1), 137-139.
- Trice, A. D., & King, R. (1991), Stability of kindergarten children's career aspirations. *Psychological Reports, 68*, 1378.
- Trice, A. D., & McClellan, N. (1993). Do children's career aspirations predict adult occupations? An answer from secondary analysis. *Psychological Reports, 72*, 368-370.
- Vizek Vidović, V., & Potočnik, D. (2013). *Mogućnosti i perspektive početnog obrazovanja savjetnika u profesionalnom usmjeravanju u Republici Hrvatskoj – rezultati istraživanja*. Retrieved from: http://www.mobilnost.hr/cms_files/2015/07/1438258259_2013euroguidance-idi-rezultati-istrazivanja-1.pdf
- Wahl, K. H., & Blackhurst, A. (2000). Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents. *Professional Counseling, 3*, 367–374.
- Zećirević, M. (2011). Cjeloživotno profesionalno usmjeravanje u Republici Hrvatskoj s aspekta Hrvatskog zavoda za zapošljavanje. In Hrvatski zavod za zapošljavanje (Ed.), *80 godina cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja u Republici Hrvatskoj: Novi izazovi i pristupi*. Retrieved from: http://www.mobilnost.hr/prilozi/05_1341303476_Zbornik_radova_konferencije_80_god_CPU_u_RH.pdf

Sanela Kanić*

doi: 10.19090/zop.2017.26.69-92

Vesna Kovač

UDC: 37.014:316.32

Univerzitet u Rijeci, Filozofski fakultet,
Republika Hrvatska

Pregledni rad

NEOLIBERALIZAM I OBRAZOVANJE U KONTEKSTU GLOBALNE OBRAZOVNE POLITIKE**

Apstrakt. Pojam globalne obrazovne politike javio se u posljednjih nekoliko desetljeća, a riječ je o fenomenu koji obuhvaća obilježja obrazovnih reformi prisutnih na globalnoj razini do kojih je došlo uslijed globalizacijskih mehanizama, odnosno opisuje ih, definira i nastoji ustanoviti tko stoji iza njihove diseminacije. Uslijed globalizacije, došlo je i do tvorbe transnacionalnog obrazovnog prostora gdje su se, uz vlade, pojavili i novi akteri, čiji su utjecaji na obrazovne politike postajali sve snažniji. Najistaknutijima se smatraju međunarodne organizacije koje različitim mehanizmima utječu na vlade mnogih zemalja, prilikom čega imaju mogućnost promicanja vlastitih agenda koje karakterizira jedna zajednička točka – neoliberalna doktrina. Pojava neoliberalizma uslijed svjetske ekonomske stagnacije sedamdesetih godina prošlog stoljeća rezultirala je prisutnošću tržišnih rješenja s naglaskom na učinkovitost, konkurenciju i slobodu izbora, što se, zahvaljujući globalizaciji, trajno ukorijenilo u obrazovne sustave gotovo svih zemalja. Pojave poput decentralizacije, privatizacije, novog javnog menadžmenta i novog profesionalizma postale su temelj za formiranje novih globalnih obrazovnih trendova, a uključenost privatnog sektora i redefinicija uloga vlade u pružanju i financiranju obrazovnih usluga smatra se svojevrsnim imperativom kada je riječ o neoliberalnim utjecajima na obrazovanje. Naposljetku, došlo je do prisutnosti javno-privatnih partnerstva, čija pojavnost uprizoruje prodor privatizacije i tržišnih mehanizama u obrazovanje.

Ključne riječi: globalizacija, globalna obrazovna politika, neoliberalizam, neoliberalne obrazovne reforme, javno-privatno partnerstvo.

* Sanela Kanić, sanela.kanic@gmail.com

** Ovaj rad nastao je iz okvira diplomskoga rada istog naziva, koji je izradila Sanela Kanić 2017. godine. Vesna Kovač bila je mentorica u izradi diplomskoga rada.

UVOD

Polazeći od često izrečenih tvrdnji o snažnom djelovanju koje neoliberalizam i globalizacija imaju na obrazovanje i obrazovnu politiku određene zemlje, u ovom radu se prikazuju recentne akademske rasprave i osvrte o globalizacijskim procesima i neoliberalizmu te manifestiranju prisutnosti tih procesa u obrazovanju. Ponudit će se detaljniji uvid u ove fenomene, sumirati dosadašnje rasprave te identificirati i objasniti potrebe za dodatnim istraživanjima ovog fenomena.

Prikazujući dosadašnje spoznaje o neoliberalizmu i globalizacijskim procesima, fokus će biti stavljen na kontekst unutar kojeg su vođene rasprave, uočavanje prikazanih prednosti i nedostataka tih procesa iz perspektiva različitih autora, kao i uočavanje djeluju li ti procesi kao značajniji faktori u kreiranju globalne obrazovne politike. S osvrtom na pojavu i djelovanje novih aktera zainteresiranih za kreiranje obrazovnih politika, sumirat će se ključne komponente prodora neoliberalizma u obrazovanju te istaknuti prednosti i nedostatke uočene prisutnosti tih procesa u obrazovanju. Za bolju ilustraciju infuzije i prisutnosti fenomena neoliberalizma u obrazovanju, komentirat će se pojavnost javno-privatnih partnerstava u obrazovanju. Odabrana komponenta posebice dobro oslikava prodor privatizacije i tržišnih mehanizama u obrazovanju. Budući da se radi o praksi koja još nije značajnije zastupljena na ovim prostorima, ponuđeni osvrt može imati i praktični doprinos dajući okvir za istraživanja i analize mogućih implikacija uvođenja takvih praksi.

GLOBALIZACIJA I GLOBALIZACIJSKI PROCESI: SAŽETAK AKADEMSKIH RASPRAVA

Za bolji uvid u razumijevanje fenomena globalizacije korisno je opisati različite aspekte njezina djelovanja kako bi se uočilo dokud zapravo seže njezin utjecaj. Verger, Novelli i Altinyelken (2012: 3) globalizaciju promatraju kao „konstituirajući proces sve veće međuovisnosti ljudi, teritorija i organizacija u ekonomskoj, političkoj i kulturnoj domeni“. Dok ovi autori još nisu posebno izdvojili obrazovanje kao ključnu domenu globalizacijskih procesa, može se uočiti kako su brojni drugi autori

globalizacijske procese analizirali u kontekstu drugih, srodnih pojava, ili pak navode koji su to aspekti ljudske svakodnevice na koje globalizacija može utjecati. Razjašnjavanju koncepta doprinijet će i rasprave autora o utjecaju globalizacije na samu ulogu i status države u oblikovanju javnih obrazovnih politika, kao i na pitanja očuvanja lokalnih identiteta.

Kada je riječ o različitim aspektima djelovanja globalizacije, Dudić (2011) navodi dva pristupa koja ih pokušavaju obuhvatiti: dok prvi istražuje globalizaciju u okviru učestale međuovisnosti, novih tokova, identiteta i društvenih mreža koje ne poznaju granice, drugi se pristup odnosi na ukidanje dimenzije prostora i vremena, što omogućavaju novi komunikacijski mediji prisutni u svakodnevnim životima. Za Dalea (2000; prema Verger i sur, 2012), globalizacija znači hiperliberalizam u ekonomskom smislu, upravljanje bez vlasti u političkom smislu, te komodifikacija i konzumerizam u kulturalnom smislu. Ball (2011) u tu analizu uključuje i šire društvene pojave, tvrdeći kako srž rasprave o globalizaciji počiva na ekonomskim, političkim, kulturalnim i širim društvenim promjenama. Govoreći o ekonomskom i političkom aspektu, autor navodi sve češće pitanje koje preispituje imaju li države dovoljno kapaciteta za upravljanje vlastitim ekonomijama usprkos rastućoj moći multinacionalnih kompanija, globalnom financijskom tržištu i širenju moderne industrijske proizvodnje. U analizi kulturalnog aspekta, javlja se pitanje opstanka nacionalnih i lokalnih kultura zbog homogenizacijskih efekata koje sa sobom povlače fenomeni poput amerikanizacije, holivudizacije i produciranja tzv. McDonald's svijeta (eng. McWorld), a čiji utjecaj šire globalni mediji zbog povećanog interesa prema globalnoj kulturalnoj industriji. Društveni aspekt globalizacije pak podrazumijeva promjene u prirodi interakcija i socijalizacije, što može podrazumijevati i utjecaj društvenih mreža i platforma na nove oblike komunikacije. Vidljivo je kako uslijed globalizacije dolazi do promjena čiji utjecaji neizbježno mijenjaju teksturu svačije svakodnevice, a, kao što smatra Giddens (1996; prema Ball, 2001), te promjene zahvaćaju čak i najuže sfere djelovanja.

Mnogi se autori razilaze u mišljenjima kada je riječ o opsegu promjena koje su zadesile mnogobrojne zemlje, zbog čega su politički i ekonomski aspekti, koje spominje Ball (2001), postali jedan od važnijih

predmeta rasprave. Prema Bonalu (2003), jedna skupina autora smatra kako su globalizacijske mreže i procesi toliko moćni da dolazi do nestajanja tradicionalne države, dok druga skupina pak misli kako globalizacija jedva da mijenja njezinu ulogu. Naposljetku, javlja se i treća skupina autora koja prepoznaje utjecaj globalnih ekonomskih, političkih i kulturalnih procesa na ulogu države i ne osporava velike promjene, no ipak nije suglasna s time kako ujedno dolazi do samog raspada države. Slično razmišlja i sam Bonal (2003), koji ne osporava veliki utjecaj globalizacije, no tvrdi kako država i dalje ima ključnu ulogu u kontekstualizaciji globalizacijskih procesa, što je, prema njemu, ujedno i razlog zbog čega se globalizacijski procesi u svakoj zemlji drugačije realiziraju. Stoga, usprkos različitim pristupima pitanju odnosa globalizacije i države, koji ponajviše ovise o polazišnoj točki autora i faktorima koje uključuju u analizu, može se zaključiti kako je utjecaj globalizacije na ulogu države neosporiv.

Iako nova uloga države i izmijenjeni kapaciteti mnogima djeluju kao dovoljni razlozi za kolektivnu zabrinutost, javnost propituje i pojavu globalnog konteksta, zbog čega se ujedno javlja strah od gubitka lokalnog identiteta. Dok neki tvrde kako se on uistinu gubi, pojedini autori (npr. Amin, 1997; prema Ball, 2001; Giddens, 1996; prema Ball, 2001; Robertson, 2012; Verger i sur, 2012), smatraju kako su ti navodi – neopravdani. Naprotiv, navode kako dolazi do produciranja novog oblika lokalnog kulturalnog identiteta koji objedinjuje globalno i lokalno, a taj se proces spajanja identiteta naziva glocalizacijom (eng. *glocalization*). Uzevši u obzir kompleksnost tih odnosa, mišljenja su kako bi nacionalne politike trebale biti shvaćene kao proizvodi preplitanja i međuovisnosti globalnog i lokalnog, što ne eliminira lokalni identitet, već mu daje novu dimenziju.

Presjekom doprinosa različitih autora moguće je ustanoviti kako je globalizacija prisutna u mnogim područjima društvenog djelovanja, odnosno kako zahvaća političke, ekonomske, kulturalne i šire društvene procese. Budući da ta prisutnost globalizacije oblikuje svakodnevicu pojedinca kao što kreira novu ulogu države, utjecaji i promjene na području obrazovanja i obrazovne politike također su neizbježni.

KREIRANJE GLOBALNE OBRAZOVNE POLITIKE: KLJUČNI ASPEKTI

Ustanovivši da globalizacija sudjeluje i u oblikovanju nacionalne obrazovne politike, autori su također pokušali uvidjeti na koji se način globalizacija manifestira u obrazovanju. Time su pokušali definirati globalne obrazovne reforme koje se javljaju, mehanizme kojima se šire, aktere koji sudjeluju u kreiranju obrazovnih trendova i aspekte kreiranja obrazovne politike na koje globalizacija ima utjecaj.

Naime, autori su ustanovili kako se u posljednje vrijeme provodi sve više sličnih obrazovnih reformi sa zajedničkim setom odluka diljem svijeta, pa čak i u onim dijelovima čije se kulture i stupnjevi ekonomskog razvoja uvelike razlikuju. Verger i sur. (2012: 5) taj fenomen zajedničkih obilježja obrazovne reforme nazivaju globalnim obrazovnim politikama (eng. GEP), a definiraju ga kao sve popularnije područje istraživanja unutar kojega se „ispituju različiti načini na koje globalizacijski procesi, akteri i događaji doprinose promjeni obrazovne politike i s kojim posljedicama“. Prema brojnim autorima, pojava tzv. globalne obrazovne politike obilježila je kraj 20. i početak 21. stoljeća, a srž te pojave počiva na mehanizmima poput posuđivanja, difuzije ili konvergencije obrazovnih politika.

U svojim prikazima globalnih obrazovnih trendova i reformi, mnogi autori (primjerice, Anderson i Herr, 2015; Verger i sur, 2012) sugeriraju da su one najčešće provedene implementacijom sljedećih mehanizama: sloboda izbora škole, standardizirani kvalifikacijski testovi, povećan nadzor rada škola, sheme uvjetovane pomoći, novi javni menadžment, alternativni i ubrzani programi osposobljavanja nastavnika i ravnatelja, profesionalna odgovornost nastavnika, privatizacija, decentralizacija, javno-privatno partnerstvo, vaučeri, čarter škole, škole kao profitni centri za poduzetnike, i digitalizacija učenja pomoću virtualnih škola. Također, sugeriraju kako je sve te obrazovne trendove potrebno promatrati kroz prizmu mijenjajućeg odnosa države i obrazovanja u globalnom okruženju, zbog čega je, prije definiranja tih trendova, potrebno uvidjeti kako je do njih uopće došlo.

Jedna od značajnih zajedničkih karakteristika gotovo svih globalnih obrazovnih trendova jest prisutnost novih aktera u globalnom obrazovnom prostoru. Budući da se globalni obrazovni trendovi šire tako što pod

utjecajem globalizacije i srodnih fenomena predstavnici (prosvjetnih) vlasti promatraju i posuđuju reforme prisutne u drugim zemljama, došlo je do gradnje zajedničkog obrazovnog prostora gdje se razmjenjuju obrazovne prakse. Prema Robertson (2012), formira se transnacionalna dimenzija obrazovanja, što potom dovodi do denacionalizacije nacionalnih obrazovnih sustava budući da se, uslijed pojave nekih novih aktera, o obrazovanju i razvijanju obrazovne politike prestaje odlučivati isključivo na razini države. Autorica dodaje kako se pojam 'globalno' u tom kontekstu obrazovne politike promatra i kreće na dimenzijama skale (prati se u kojoj fazi obrazovne politike i u kojoj mjeri su zastupljeni pojedini akteri) i vidokruga (prati se doseg aktivnosti određenih aktera uključenih u različite aspekte obrazovne politike).

Verger i sur. (2012) pokušali su definirati na koje sve aspekte kreiranja obrazovne politike globalizacija ima utjecaj pa su tako došli do zaključka kako je globalizacija preuzela ulogu identificiranja novih pitanja i problema koje prosvjetne vlasti, odnosno donositelji obrazovne politike trebaju riješiti. Smatraju kako globalizacija mijenja načine na koje socijalne države putem obrazovne politike pristupaju obrazovnim i drugim problemima od javnog interesa, isto kao što mijenja i njihov kapacitet za izravno pružanje i financiranje obrazovanja¹. Zaključili su kako je jačanjem utjecaja međunarodnih organizacija ostvarena mogućnost mijenjanja zakonodavstva zemalja članica, čime organizacije mogu utjecati i na propise u vezi sa obrazovnom politikom. Autori također navode pojavu međunarodne povezanosti i širenja ideja, kao i transnacionalno privatno obrazovno tržište koje je nastalo otvaranjem prostora novim akterima, odnosno uključivanjem

¹ Primjerice, u Hrvatskoj se zamjećuje rastući trend prijavljivanja škola na natječaje za EU fondove u svrhu prikupljanja financijskih sredstava, koja se potom koriste za unapređenje pojedinih aspekata funkcioniranja škola (infrastruktura i nabava opreme, projekti namijenjeni učenicima, stručnom usavršavanju učitelja i sl). Osim toga, javljaju se i brojni projekti tehničke pomoći namijenjeni Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih kako bi se uskladio kurikulum s tržištem rada, razvila suradnja s gospodarskim sektorom, osigurala kvaliteta, itd. Ovaj trend dijelom ukazuje na pojavu drugih izvora financijske potpora za projekte i programe iz područja obrazovanja i usvajanje novih oblika poduzetničkog ponašanja odgojno-obrazovnih ustanova.

privatnog sektora, a koje ujedno nadomješta i/ili se natječe protiv državnog obrazovnog sustava.

Na temelju ponuđenog prikaza, moguće je uočiti više područja putem kojih se može pratiti prodor i utjecaj globalizacije na obrazovanje. Osim što globalizacija kreira nadnacionalni prostor gdje se razmjenjuju novonastali globalni obrazovni trendovi, uvodi i nove aktere koji sudjeluju u njihovom kreiranju, diseminiranju i provođenju. Svi navedeni utjecaji i promjene mogu se razmatrati i u kontekstu vodećeg političko-ekonomskog pravca - neoliberalizma. Naime, na temelju analize radova mnogih autora koji su doprinijeli proučavanju obrazovne politike, ustanovljeno je kako se u središte većine globalnih reformi stavljaju neoliberalna načela, odnosno tržišni mehanizmi i principi (mogućnost izbora, konkurencija, decentralizacija), liberalizacija (donošenje blažih zakona), privatizacija obrazovnog sektora i menadžersko upravljanje. Da bi se shvatilo zašto i kako je do tih reforma došlo na globalnoj razini, potrebno je preciznije opisati neoliberalizam i prisutnost neoliberalizma u obrazovanju.

NEOLIBERALIZAM: KLJUČNI DISKURSI

Prema Jovanoviću i Eškinji (2008), neoliberalna ekonomska doktrina javila se krajem sedamdesetih godina prošlog stoljeća kao odgovor na tadašnju svjetsku ekonomsku stagnaciju. Pobornici neoliberalizma se, prema autorima, protive svakoj intervenciji države u spontani ekonomski poredak jer su mišljenja kako intervencija prečesto uzrokuje nepredvidive i nenamjeravane posljedice. Umjesto državne intervencije, neoliberalizam se snažno oslanja na individualnu odgovornost i samostalnost, što znači da je svatko odgovoran za vlastito ekonomsko stanje s obzirom na to da prosperitet radnika ovisi o njihovoj sposobnosti trgovanja vlastitim vještinama, znanjima i poduzetničkom duhu na globalnom tržištu. Budući da, prema neoliberalizmu, prilike postoje za svakoga tko je motiviran i želi raditi, dovoljni elementi za pravednu ekonomsku neovisnost podrazumijevaju konkurentno tržište, individualnu inicijativu i državu koja se ne miješa u tržište (Alfred i sur, 2007; Ball, 1998). Osim individualne odgovornosti i samostalnosti, neoliberalizam također ističe slobodu, izbor i individualizam,

a jedno od najznačajnijih neoliberalnih načela jest *učinkovitost*. S obzirom na to da se neoliberalizam javio zbog procjene državnog aparata neučinkovitim, neoliberalne reforme zahvatile su velik dio poslovanja javnog sektora kako bi se podigla učinkovitost, a, kao što je bilo i očekivano, te su promjene također zahvatile i obrazovne sustave brojnih zemalja (Friedman, 1992; Hayek, 2001; Small, 2009).

Neoliberalizam je prilično kontroverzan pojam, a stavovi prema neoliberalizmu iznimno su podijeljeni. Dok neki smatraju kako neoliberalizam omogućuje učinkovitost, prosperitet i veću slobodu izbora pojedinca, protivnici su mišljenja kako je riječ o napadu na socijalnu jednakost i pitanja od javnog interesa. Ti stavovi ujedno oblikuju i stajališta autora i javnosti kada je riječ o prisutnosti neoliberalizma u obrazovanju i obrazovnim trendovima. Drugim riječima, oni autori koji smatraju javni sektor neučinkovitim i favoriziraju tržišna rješenja najčešće odobravaju pojavu neoliberalizma u obrazovanju, za razliku od onih autora koji se protive neoliberalizmu u svakoj sferi, a naročito u obrazovnoj.

NEOLIBERALIZAM I OBRAZOVANJE: IDENTIFIKACIJA GLAVNIH POJAVNIH OBLIKA

Pojava neoliberalizma u obrazovanju manifestira se na različite načine, ali može se reći kako se najviše očituje u redefiniranju uloge države i uvođenju tržišnih mehanizama, u svrhu podizanja učinkovitosti obrazovnih sustava diljem svijeta. Autori koji su pratili i objašnjavali prodor neoliberalnih mehanizama u obrazovanje i pritom identificirali mehanizme koji stoje iza globalnih obrazovnih reformi, ponudili su sljedeće ključne doprinose: pojasnili su kako je uopće došlo do neoliberalizma u obrazovanju, koja su se neoliberalna načela implementirala i zašto, te koje su najistaknutije kritike usmjerene neoliberalnoj struji u obrazovnoj politici. Pritom su detaljno komentirali pojavu novih aktera u globalnoj obrazovnoj politici i njihovu ulogu u poticanju neoliberalnih trendova u obrazovanju. Posebna pozornost stručnjaka usmjerena je na praćenje modificiranja uloge nacionalnih vlada odnosno načina na koji se u različitim nacionalnim sustavima dočekuju i implementiraju globalni trendovi. Kao primjer

manifestiranja prisutnosti neoliberalizma u obrazovanju posebice se ističu javno-privatna partnerstva budući da je riječ o recentnom fenomenu koji obuhvaća više različitih neoliberalnih načela i procesa.

Autori su suglasni kako je prisutnost neoliberalizma u obrazovanju započela političkim usponom neokonzervativnih vlada u utjecajnim zemljama, nakon čega se proširio i na ostale zemlje (Ambrosio, 2013; Martínez-Rodríguez i Fernández-Herrería, 2016; Tolofari, 2005). Autori tvrde kako su uslijed ekonomske stagnacije sedamdesetih godina mnoge vlade postale svjesne potrebe za uvođenjem velikih reformi, a određene su ekonomsko-političke grupe, neoliberali i neokonzervativci, najveći uzrok stagnacije vidjele u pretjeranom uplitanju države u poduzetništvo i u tromoj javnoj upravi. To je, prema njima, rezultiralo velikim nacionalnim dugovima, visokom stopom nezaposlenosti i neučinkovitim industrijama, zbog čega je započela reforma javne uprave i svih javnih sektora, uključujući i obrazovanje. Ambrosio (2013), Hursh (2006) i Steiner-Khamsi (2006) tvrde kako te nove, neoliberalno orijentirane vlade nisu bile sklone planskoj ekonomiji, zbog čega ih obilježava uvođenje neoliberalnih reformi poput decentralizacije i privatizacije, novog javnog menadžmenta koji zagovara usmjerenost na rezultate, kao i uvođenje sustava profesionalne odgovornosti, odnosno novog profesionalizma, koji se razvio na temelju standardizacije i reformi temeljenih na ishodima.

Konkretno u obrazovanju, pojedini autori (Allais, 2012; Davidson-Harden i Majhanovich, 2004; Doherty, 2007) ističu kako je fundamentalni cilj neoliberalnih reformi bio restrukturirati obrazovanje tako da počinje doprinositi ekonomskom rastu i razvoju, odnosno da poveća konkurentnost industrija i unaprijedi kvalitetu života pojedinca. Upravo zato, Zajda (2006) navodi kako u takvoj obrazovnoj reformi svoj interes ne vidi samo privatni sektor, već i država, budući da je svakoj zemlji u interesu osigurati ekonomski prosperitet. Stoga, mnoge su zemlje počele uvoditi mehanizme poput financiranja škola na temelju broja upisanih učenika, uvođenja nacionalnog kurikuluma, provođenja nacionalnih testiranja, lokalnog upravljanja školama i periodičnog vanjskog vrednovanja škola (Doherty, 2007). Autori (Ball, 1997; Doherty, 2007; Martínez-Rodríguez i Fernández-Herrería, 2016) smatraju kako je takav potez vlada dodatno stavio naglasak

na profesionalnu odgovornost i procedure poput procjena, klasifikacija, kvantifikacija, akreditacija, standardiziranih testova, kriterija procjene, i orijentacije prema izvrsnosti, što se manifestiralo u obliku povećane konkurencije između škola i borbe za nastavak financiranja koje ovisi o uspjehu škola u privlačenju učenika. Drugim riječima, kao i sve druge dijelove javnog sektora, obrazovanje je zadesila „revolucija kvalitete“.

Ipak, za razliku od ranijih inicijativa, autori tvrde kako za unapređenje obrazovnog sustava više nije odgovorna država, već mehanizmi tržišta i konkurencije, pomoću kojih se nagrađuju učinkoviti i uspješni. Kako bi tržište i konkurencija uopće imali takvu mogućnost djelovanja, roditeljima je omogućena sloboda izbora škole, a uloga nacionalnog kurikuluma postaje osiguravanje standardizacije obrazovanja. Standardizacijom se omogućuje provođenje nacionalnih testiranja na temelju prihvaćenih obrazovnih standarda, čime se pak omogućuje mjerenje učinkovitosti i uvođenje rang lista škola. Rang liste se smatraju poželjnima jer pomoću njih tržište može pružati korisnicima potrebne informacije o konkurentnosti pojedine škole, a glavna pretpostavka je kako bi to dovelo do motiviranja lošijih škola na poboljšanje svojih usluga, dok bi se dobrim školama omogućio nastavak pozitivnog trenda. Stoga, rang liste, inspekcijski izvještaji i reputacija postali su značajne odrednice škola o kojima ovisi njihova slika i pozicija na tržištu (Ball, 1997; Doherty, 2007; Martínez-Rodríguez i Fernández-Herrería, 2016).

Uzevši u obzir sve te promjene, jedna od glavnih teza koje se vežu uz neoliberalni pokret jest, prema Tolofariju (2005), da obrazovanje postaje proizvod na tržištu koji treba biti što učinkovitiji i efikasniji, učenici postaju kupci usluga, a ponudu i potražnju određuju tržišni mehanizmi. Dolaskom novih vlada ponovno je napravljen odmak od neokonzervativnih i neoliberalnih težnji, u uvjerenju kako država ipak može pozitivno utjecati na napredak i biti mehanizam za osiguravanje socijalne kohezije i pravde. Na ovom pravcu počele su djelovati politike koje su uvele nove pojmove poput javno-privatnog, čime su se pokušale odmaknuti od kapitalističke države prema socijalnoj, a pritom ostavši u domeni podrške privatnom sektoru (Doherty, 2007; Small, 2009).

POJAVA I DJELOVANJE NOVIH AKTERA U KONTEKSTU GLOBALNE OBRAZOVNE POLITIKE I NEOLIBERALIZMA

U svojim komentarima o načinu djelovanja neoliberalne globalne obrazovne reforme, mnogi autori nude niz detaljnijih uvida u odnos i ulogu novih aktera zainteresiranih za obrazovanje (Amaral, 2010; Anderson i Herr, 2015; Khamsi, 2006; Moutsios, 2009; Rutkowski, 2007; Small, 2009; Steiner-Verger, 2014; Verger i sur, 2012; Yang, 2010 itd). Osim države, kao najaktivniji akteri ističu se međunarodne zajednice, a u značajnoj je mjeri prisutan i privatni (profitni i neprofitni) sektor pa tako, osim korporacija i poduzeća, autori navode i industriju obrazovnih usluga koja uključuje obrazovne zaklade, specijalističke i konzultantske tvrtke, banke, lokalne konzultante, trustove mozgova, filantropie i sl.

Autori ističu kako najvažniju ulogu u globalnoj obrazovnoj politici stječu međunarodne organizacije, od kojih se kao najistaknutije navode Svjetska banka, OECD, UNESCO i WTO. S obzirom na njihov utjecaj, autori su uočili važnost definiranja funkcija, mehanizama utjecaja na vlade i pitanja razlikuju li se njihove agende ili pak djeluju s istim ciljem. Kada je riječ o djelovanju međunarodnih organizacija, Amaral (2010) navodi njihove tri različite funkcije: a) međunarodne organizacije kao politički instrument države, odnosno, proširenje državnog aparata; b) arene u kojima se formiraju sustavi koordinacije i pregovora među državama; c) korporativni akteri koji su razvili vlastitu obrazovnu agendu. Drugim riječima, može se reći kako međunarodne organizacije imaju različite uloge pri oblikovanju obrazovne politike, što najvjerojatnije ovisi o fazi u kojoj sudjeluju i resursima kojima raspolažu. Štoviše, kompleksnost njihove uloge i nemogućnost svodenja samo na jednu aktivnost može se iščitati u sistematizaciji Dalea (1999) koju su preuzeli i nadopunili Verger i sur. (2012). Naime, prema autorima, međunarodne se organizacije najčešće služe mehanizmima poput *nametanja* (neke organizacije svoju pomoć zemljama uvjetuju imperativom usvajanja određenih reformi); *usklađivanja* (utjecaj na zemlje koje odlučuju zajedno implementirati određenu obrazovnu politiku – npr. Europski prostor visokog obrazovanja); *diseminacije* (korištenje praktičnih znanja poput godišnjih izvješća i baze podataka u svrhu poticanja država na implementaciju

pojedinih reformi); *standardizacije* (razvijanje principa i standarda koji se promoviraju u široj međunarodnoj zajednici – npr. PISA) i *uspostavljanja međuovisnosti* (poticanje država na zajedničko postizanje ciljeva kako bi se riješili problemi koji zahtijevaju međunarodnu suradnju – npr. Obrazovanje za sve).

Iako se međunarodne organizacije koriste različitim mehanizmima, ono što je im je zajedničko, barem prema većini autora, jest sama svrha uključivanja u obrazovnu politiku. Mnogi autori (Moutsios, 2009; Rutkowski, 2007; Small, 2009; Verger i sur, 2012) djelovanje međunarodnih organizacija vide kao izravno širenje globalno-neoliberalne ekonomije i promoviranje tržišne orijentiranosti, a mišljenja su kako je obrazovanje za to idealno sredstvo, budući da predstavlja strateški sektor gdje dolazi do produciranja ljudskog kapitala.

Ipak, mnogi smatraju kako se njihovi programi i načini djelovanja razlikuju. Na primjer, autori poput Lingarda (2001; prema Small, 2009), Mandala (2012) i Moutsiosa (2009) ističu kako je obrazovna agenda OECD-a produciranje ljudskih resursa koji će doprinijeti ekonomskom razvoju zemalja članica, dok s druge strane, Small (2009) i Moutsios (2009) smatraju kako je Svjetska banka usmjerena na uvođenje onih promjena koje bi građanima pomogle pri boljoj prilagodbi uzastopnim promjenama i tržištu rada. Kada je riječ o obrazovnoj agendi WTO-a, prema Vergeru (2009), njezino je postojanje upitno budući da smatra kako WTO obrazovanje vidi samo kao jednu od usluga za čiju se slobodnu trgovinu zalaže.

Na temelju ponuđene rasprave, može se zaključiti kako su autori suglasni kada je riječ o razmjeru utjecaja međunarodnih organizacija u obrazovanje, naročito u kontekstu globalizacije i neoliberalizma.

Autori (primjerice, Ball, 2001; Steiner-Khamsi, 2006; Verger, 2014; Verger i sur, 2012 itd) paralelno prate i način na koji se razvijaju i modificiraju uloge nacionalnih vlada, imajući u vidu njihove dosadašnje pozicije glavnih kreatora obrazovnih politika. Budući da su povodi za prihvaćanje aktualnih trendova različiti u različitim nacionalnim sustavima, razvila se rasprava i oko pitanja zašto ih zemlje usvajaju i kako se ti trendovi manifestiraju u odnosu na kontekstualne uvjete različitih zemalja.

Navedeni autori upozoravaju na ključnu razliku u motivima prihvaćanja globalnih trendova između razvijenih zemalja i zemalja u razvoju. Kada je riječ o zemljama u razvoju, Verger i suradnici (2012) ističu kako su u tim zemljama daleko prisutniji vanjski akteri, uzevši u obzir njihovu ovisnost o stranim stručnjacima, informacijama i izvorima financiranja. Zbog nedovoljnih resursa tih zemalja, vanjski akteri imaju mogućnost postavljanja prioriteta i smjernica, kao i kreiranja vanjskog pritiska, zbog čega se može reći kako iza dobrovoljnog usvajanja reformi zapravo vrlo često stoje sheme uvjetovane pomoći. Ipak, Verger (2014) tvrdi kako u posljednje vrijeme sve više donositelja odluka *svojevoljno* usvaja globalne odluke. Naime, mnogi stručnjaci smatraju kako donositelji odluka implementiraju dotične reforme ne zato što znaju, već zato što smatraju da su djelotvorne i da bi mogle odgovarati obrazovnom, političkom i ekonomskom kontekstu njihove zemlje. Ističe se kako motivi vlade za dobrovoljnu implementaciju obrazovnih politika mogu biti sljedeći: *dobro oblikovane i distribuirane ideje* (vlade najčešće usvajaju one ideje koje su pažljivo definirane i djeluju kao najbolje ostvarivo rješenje), *globalni status i deteritorijalizacija* (vlade često usvajaju one reforme koje imaju globalni status ili ih globalne organizacije promoviraju zato što se status globalnog najčešće percipira kao prestiž), *selektivni izbor globalnih obrazovnih politika* (vjerojatnije je da će vlade usvojiti one reforme koje već funkcioniraju u nekom drugom okruženju), i *instrumentaliziranje globalne obrazovne politike* (usvajanje određene obrazovne politike često nema za cilj samu kvalitetu, već služi kao instrument za postizanje drugih ciljeva, poput podrške pred izbore).

Ipak, autori tvrde kako je ta implementacija uvjetovana i brojnim unutarnjim faktorima poput ekonomskih, političkih i kulturalnih obilježja, zbog čega ih nije moguće u potpunosti izjednačavati. Štoviše, Ball (2011) smatra kako može čak doći i do neplaniranih posljedica ako se te različitosti ignoriraju. Budući daje to često slučaj, Verger i suradnici (2012) identificirali su četiri glavna uzroka zbog kojih implementacija globalne obrazovne politike može biti problematične prirode, naročito u zemljama u razvoju. Riječ je o: *resursima* (velik broj zemalja u razvoju ne posjeduje adekvatne resurse za implementaciju skupih i tehnički zahtjevnih globalnih obrazovnih

reformi, zbog čega je njihova pravilna provedba onemogućena), *politici* (ideologije predstavljaju ključan filter zbog kojega se određeni prijedlozi ne mogu usvojiti pravilno), *kulturalnim obilježjima* (autori daju primjer zemalja gdje je duboko ukorijenjen stav o javnom dobru, zbog čega je znatno teže pravilno privatizirati pojedine aspekte obrazovanja) i *hijerarhiji* (globalne obrazovne reforme često su osmišljene bez suradnje s nastavnicima, ravnateljima i stručnim suradnicima, što otežava njihovu uspješnu implementaciju).

Na temelju analize autora vidljivo je kako nadnacionalni obrazovni prostor uključuje države i vanjske aktere, od kojih svatko ima vlastite motive za suradnju kada je u pitanju obrazovna politika. Jedan od izravnijih oblika te suradnje manifestira se u fenomenu javno-privatnih partnerstva, koji podrazumijeva zajedničko djelovanje vlade i drugih partnera sa svrhom poboljšanja obrazovnih usluga i unapređenja nacionalnih obrazovnih politika, a kojega obilježavaju neoliberalni procesi.

JAVNO – PRIVATNA PARTNERSTVA: PRIKAZ I KOMENTAR POSTOJEĆIH OBLIKA

Budući da se sve veći broj vlada odlučivao na implementaciju javno-privatnih partnerstva, autori su uočili važnost njegovog definiranja, kao i potrebu za definiranjem zajedničkih karakteristika, kategorizacijom i utvrđivanjem koji su to procesi na kojima se partnerstva zasnivaju. Konačno, uvidjevši pojavu različitih struja kada je riječ o stavovima prema partnerstvima, autori su također doprinijeli sumiranjem istaknutih stajališta o implementaciji partnerstva.

Khanom (2009) ih definira kao dugoročne, kooperativne, institucionalne sporazume između javnog i privatnog sektora, čija je svrha postizanje različitih dogovorenih ciljeva. Dok se javni sektor odnosi na vladu, privatni sektor uključuje razne profitne i neprofitne partnere. No, partnerstva su zapravo rijetko ograničena isključivo na vladu i privatni sektor, budući da u njihovoj diseminaciji i razvijanju sudjeluju i ključne međunarodne organizacije (Buenaventura, 2013; Hall, 2015; Robertson i Verger, 2012). Kada je u pitanju uzrok pojave partnerstva u obrazovanju, autori navode kako

je do njih došlo devedesetih godina jer su predstavljali cjenovno prihvatljiv odgovor mnogih vlada na ograničene budžete ministarstva i ljudske resurse (*Education International*, 2009; Robertson i Verger, 2012).

Konsenzus autora o preciznoj definiciji javno-privatnih partnerstva u obrazovanju ne postoji, budući da, prema *Education International* (2009), postoje različite vrste partnerstva i izrazi koji se s njime povezuju. Ipak, ovisno o kompleksnosti i potrebama vlade, autori (npr. Patrinos i sur, 2009; Verger, 2012) su suglasni u tome kako u obrazovanju ta partnerstva obuhvaćaju aktivnosti od građenja, vođenja i održavanja infrastrukture do vođenja i provođenja obrazovnog procesa. Osim toga, partnerstva mogu podrazumijevati i opskrbu sekundarnim uslugama (knjige, školski prijevoz, obroci). No, usprkos širini pojma, LaRocque (2008) navodi kako svi ti oblici javno-privatnih partnerstva dijele sljedeće karakteristike: partnerstva su po svojoj prirodi formalna; uključuju partnere iz privatnog sektora; podrazumijevaju razvoj dugoročnog odnosa i dijeljenje rizika između partnera; fokusiraju se na ishode.

Kada je u pitanju neoliberalna podloga partnerstva, autori poput Khanoma (2009) i Vergera (2012) smatraju kako je zasnivanje partnerstva na neoliberalnim procesima evidentno usprkos težnjama pojedinih vlada prema odmaku od neoliberalizma i privatizacije. Ističu kako javno-privatna partnerstva u određenoj mjeri objedinjuju gotovo sve trendove povezane s globalizacijom i neoliberalizmom u obrazovanju: sloboda izbora škole predstavlja načelo partnerstva, a vaučeri su jedan od najučestalijih alata pri uvođenju konkurencije. Oslanjaju se i na obrazovnu decentralizaciju i privatizaciju, a naglasak se stavlja na vođenje nastavnika i kontroliranje njihova rada kako bi bili što odgovorniji prema potrebama svojih korisnika. Osim toga, autori tvrde kako se zagovaraju nagrade ovisno o uspješnosti, kao i otkazi u slučaju neuspjeha. Verger (2012) dodaje kako iza partnerstva također stoji liberalizacija obrazovnog sektora, temeljena na uklanjanju regulatornih barijera za razvoj privatnog sektora.

Kada je riječ o pojedinim vrstama javno-privatnih partnerstvima, autori fenomenu javno-privatnih partnerstva pristupaju na više različitih načina, zbog čega postoji nekoliko učestalo korištenih kategorizacija (LaRocque, 2007; LaRocque, 2008; LaRocque i Lee, 2011; Patrinos i sur,

2009, The World Bank, 2011), koje ovise o načinu na koji je partnerstvo implementirano, kao i o prirodi propisa u zemlji koja ga usvaja. Iz postojećih kategorizacija ističe se šest tipova partnerstava čija se primjena uočava u velikom broju zemalja koje su autori analizirali: infrastrukturne inicijative, ugovaranje obrazovnih usluga, privatni školski menadžment, vaučeri, filantropske inicijative, te profesionalne usluge i podrška.

- *Infrastrukturne inicijative* odnose se na dugoročne ugovore vlada s privatnim sektorom, a usmjerene su na financiranje, izgradnju, održavanje i upravljanje infrastrukturom javnih škola kao i privatno zakupljivanje objekata javnih škola.
- *Ugovaranje obrazovnih usluga* odnosi se najavno financirano obrazovanje koje provode privatne škole ili privatni subjekti, a može uključivati i provođenje specijaliziranog kurikuluma ili usluga poučavanja.
- *Privatni školski menadžment* podrazumijeva ugovorni sporazum prema kojemu su partneri iz privatnog sektora obvezni upravljati javnim školama ili pojedinim aspektima obrazovnog procesa.
- *Vaučeri* podrazumijevaju financijske iznose (stipendije, subvencije i porezne olakšice) koji omogućavaju učenicima (naročito niskog socioekonomskog statusa) pohađanje akreditiranih privatnih škola, a mogu biti javno i privatno financirani.
- *Filantropske inicijative*² uključuju partnerstva gdje privatni subjekti pružaju pomoć u obliku stipendija, uniformi, nastavničkih bonusa, potrošnih materijala, namještaja, opreme i sponzorstva, a najviše se ističu programi *usvajanja škola*.
- *Profesionalne usluge i podrška (jačanje kapaciteta)* predstavljaju inicijative privatnog sektora koje se odnose na osposobljavanje i

² Kao ilustracija filantropskih inicijativa u Hrvatskoj, može se navesti rad privatno financirane udruge pod nazivom Institut za razvoj i inovativnost mladih – IRIM. Uočivši važnost približavanja obrazovanja tržištu rada i uvođenja robotike i automatike u obrazovne programe, udruga donira i razvija robotiku i automatiku kod osnovnoškolskih uzrasta. Kao njihov najznačajniji odmak prema populariziranju STEM zanimanja, ističe se *Croatian Makers* liga, započeta 2016. godine, u kojoj se očekuje sudjelovanje preko 200 škola i drugih ustanova (Institut za razvoj i inovativnost mladih, n.d.).

usavršavanje nastavnika javnih škola, kreiranje ili unapređenje kurikuluma, evaluaciju rada škole, obrazovna testiranja i dodatne usluge poput školskih obroka i prijevoza.

S obzirom na to koliko su te vrste partnerstva postale raširene u posljednjih nekoliko desetljeća, autori su također pokušali uvidjeti koji aspekti rezultiraju pozitivnim reakcijama, a koji izazivaju otpor. Analizom literature (Buenaventura, 2013; *Education International*, 2009; Latham, 2009; LaRocque, 2008; LaRocque i Lee, 2011; Patrinos i sur., 2009; Robertson i Verger, 2012. i Verger, 2012), vidljivo je kako zagovornici kao pozitivan aspekt postojanja partnerstva najviše ističu uključenost privatnog sektora jer se obrazovanju time doprinosi financijskim sredstvima, ljudskim resursima, stilom vođenja, inovacijama i metodama za podizanje učinkovitosti. S druge strane, vidljivo je kako za protivnike prisutnost privatnog sektora predstavlja naglasak na profit i neposvećenost problemima od javnog interesa, kao i gubitak državne kontrole zbog nedovoljne uključenosti vlade u obrazovanje. Stoga, može se zaključiti kako se prisutnost privatnog sektora ujedno ističe kao najveća prednost i najveća kritika partnerstvu.

Slična se stajališta javljaju i kada se govori općenito o neoliberalizmu u obrazovanju. Dok npr. Friedman (1992) i Hayek (2001) tvrde kako zagovornici kao najveću prednost izdvajaju učinkovitost, slobodu izbora, individualnost i poboljšavanje usluga na temelju konkurencije, značajan se broj autora (Ambrosio, 2013; Apple, 2000; Davidson-Harden i Majhanovich, 2004; Hill i Kumar, 2009; Mulheron, 2015) protivi uvođenju neoliberalnih trendova jer su mišljenja kako vrijednosti i interesi iz profitnog privatnog sektora sve više zamjenjuju kolektivne preferencije i demokratsku odgovornost obrazovnog sustava. Osim toga, mišljenja su kako neoliberalni obrazovni trendovi predstavljaju napad na egalitarničke norme, rušenje vrijednosti koje se vežu uz javne škole i sve veću stratifikaciju između bogatih i siromašnih škola. Ipak, važno je napomenuti kako postoje i autori poput *Education International* (2009), koji navodi kako se negativne konotacije povezane sa neoliberalizmom u obrazovanju ne mogu pripisati isključivo ideologiji, već poziva na istraživanja koja bi također ukazala na

ograničenja pojedinih vlada zbog kojih određene reforme ne mogu biti adekvatno provedene.

ZAKLJUČAK

Analizom djelovanja brojnih procesa i pojava oblika globalizacije i neoliberalne doktrine na obrazovnu politiku, stručnjaci zaključuju kako je obrazovne sustave mnogih zemalja zahvatio imperativ kvalitete, učinkovitosti, fleksibilnosti i slobode izbora – ključnih neoliberalnih načela na temelju kojih su se razvili mnogi globalni trendovi. Iako su se zbog kontekstualnih faktora različito implementirali u pojedine obrazovne sustave, njihova je prisutnost potaknula mnoge autore na istraživanja i analize koji su rezultirali brojnim spoznajama o manifestaciji neoliberalizma i globalizacije u obrazovanju. Međunarodne organizacije su svojim mehanizmima, poput nametanja, standardizacije i uspostavljanja međuovisnosti, pomogle pri produciranju transnacionalnog obrazovnog prostora, što se ističe kao jedan od važnijih ishoda globalizacijskih procesa. Iako se često navodi kako su zemlje u razvoju na te trendove i deterritorijalizaciju obrazovanja pristale iz nužnosti, mnoge su se zemlje odlučile na usvajanje novih reformi iz intrinzičnih razloga. Kao što autori navode, neke su zemlje smatrale kako usvajaju djelotvorne reforme, neke je privukao globalni status tih reformi, dok su pojedine zemlje te reforme vidjele kao instrument za postizanje drugih ciljeva. Ipak, autori ističu kako implementacija pojedinih reformi može rezultirati neuspjehom, za što najviše krive nedovoljne resurse vlade, nepoklapanje zatečene ideologije i kulturalnih obilježja zemlje s principima novih reformi, kao i nedovoljnu razinu komunikacije između donositelja odluka i onih koji te odluke provode u praksi. Budući da je ključni cilj novog (globalnog) obrazovnog pokreta usmjeren prema postizanju veće učinkovitosti i kvalitete, jedno od rješenja predstavljalo je uvođenje raznih modaliteta natjecanja među sustavima i među školama, koje je trebalo poslužiti kao svojevrsna motivacija za poboljšanje. Nadalje, vlade su implementirale neoliberalne reforme poput novog javnog menadžmenta, privatizacije, decentralizacije i novog profesionalizma, a gotovo svi ti

elementi objedinili su se u fenomenu javno-privatnih partnerstva. Iako su ona nastala s ciljem odmaka od privatizacije i neoliberalizma, autori su složni oko teze kako javno-privatna partnerstva uprizoruju suradnju vlade i vanjskih autora, pritom implementirajući glavna neoliberalna načela i mehanizme. No, prisutnost neoliberalizma u obrazovanju nije naišlo na potpuno odobravanje javnosti i obrazovnih stručnjaka. Naime, stavovi prema takvim, neoliberalnim mehanizmima i manifestacijama prilično su polarizirani. Najviše nezadovoljstva uzrokuju pojave standardizacije, usmjerenost na rezultate, nova očekivanja od nastavnika i prisutnost privatnog sektora, dok kao najveće prednosti autori ističu nove izvore financiranja, veću učinkovitost, fleksibilniju prilagodbu tržištu rada i fleksibilnije odgovaranje na potrebe učenika i roditelja.

No, analizom literature ustanovilo se kako se stajališta prema utjecajima globalizacije i neoliberalizma na obrazovanje nedovoljno temelje na rezultatima empirijskih istraživanja. Budući da je riječ o relativno recentnim pojavama, pojedini autori ukazuju na nedostatak objektivnih istraživanja implikacija neoliberalnih globalnih reformi koja se ne zasnivaju na ideološkim stavovima. Budući da je neoliberalizam i dalje vrlo kontroverzan pojam koji se često prikazuje ili kao isključivo loš ili isključivo dobar, gotovo da nema autora koji toj temi pristupa objektivno, bez da, suptilno ili ne, ukomponira i vlastiti stav prema neoliberalnoj doktrini. Stoga, ističe se potreba za empirijskim pokazateljima koji bi utvrdili konkretne posljedice neoliberalnih trendova, uzevši u obzir da ne rezultiraju nužno jednakim posljedicama i da na njih utječu i navedena ograničenja vlade prilikom implementacije.

NEOLIBERALISM AND EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBAL EDUCATION POLICY

ABSTRACT

The concept of global education policy has emerged in the last several decades. It is a phenomenon which includes features of globally present education reforms that have emerged due to globalization mechanisms. In other words, the task of global education policy is to describe those mechanisms, define them, as well as to try to determine who stands behind their dissemination. Globalization has also resulted in the creation of the transnational educational area where, along with the governments, new actors have emerged as well, whose influence on education policy has become more powerful over time. The most prominent are international organizations, which affect governments of many countries by enforcing various mechanisms, whereby they have the opportunity to promote their own agenda, characterized by one common point – the neoliberal doctrine. The emergence of neoliberalism, as an outcome of the World's economic stagnation in the 70's of the previous century, has resulted in the presence of free market solutions, with an emphasis on efficiency, competition and freedom of choice, which, thanks to globalization, have permanently rooted in the education systems of almost all countries. Phenomena such as decentralization, privatization, new public management, and new professionalism have become the basis for creation of new global trends in education, while involvement of the private sector and a redefined role of the government in providing and financing educational services are considered to be a sort of imperative when it comes to the neoliberal influence on education. Finally, public-private partnerships have emerged as well, which occurrence portrays the breakthrough of privatization and market mechanisms in education.

KEY WORDS: globalization, global education policy, neoliberalism, neoliberal education reforms, public-private partnership.

REFERENCE

- Alfred, M., Butterwick, S., Hansman, C. & Sandlin, J. (2007). *Neoliberal welfare reform, poverty and adult education: identifying the problem and engaging in resistance*. Predstavljeno na Adult Education Research Conference, Halifax. Manhattan: New Praire Press.
- Allais, S. (2012). 'Economics imperialism', education policy and educational theory. *Journal of Education Policy*, 27(2), 253-274.
- Amaral, M. P. (2010). Education policy and its international dimension: Theoretical approaches. *Educação e Pesquisa*. 36(spe), 39-54.
- Ambrosio, J. (2013). Changing the subject: Neoliberalism and accountability in public education. *Educational Studies*, 49(4), 316-333.
- Anderson, G. & Herr, K. (2015). New public management and the new professionalism in education: Framing the issue. *Education Policy Analysis Archives*, 23(84), 2-6.
- Apple, M. W. (2000). Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. In: Burbules, N.C. & Torres, C.A. (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 57-78). New York: Routledge.
- Ball, S.J. (1997). Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, 23(3), 257-274.
- Ball, S.J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Ball, S.J. (2001). Global policies and vernacular politics in education. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 27-43.
- Bonal, X. (2003). The neoliberal educational agenda and the legitimation crisis: Old and new State strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), 159-175.
- Buenaventura, M. V. (Ed.). (2013). *Gain or Drain? Understanding Public-Private Partnerships in Education*. Phillippines: J'MAR Printing Company.

- Davidson-Harden, A. & Majhanovich, S. (2004). Privatisation of education in Canada: A survey of trends. *International Review of Education*, 50(3-4), 263-287.
- Doherty, R. A. (2007). Education, neoliberalism and the consumer citizen: After the golden age of egalitarian reform. *Critical Studies in Education*, 48(2), 269-288.
- Dudić, M. (2001). Globalizacija i obrazovanje. *Informatologia*, 44(2), 137-141.
- Education International (2009). *Public Private Partnerships in Education*. Bruxelles: Education International.
- Friedman, M. (1992). *Kapitalizam i sloboda*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hall, D. (2014). *Why public-private partnerships don't work*. Greenwich: Public Services International Research Unit.
- Hayek, F.A. (2001). *Put u ropstvo*. Zagreb: KruZak.
- Hill, D. & Kumar, R. (Eds.). (2012). *Global neoliberalism and education and its consequences*. London: Routledge.
- Hursh, D. W. (2007). Marketing education: The rise of standardized testing, accountability, competition, and markets in public education. In: Ross, E.W. & Gibson, R.J. (Eds.), *Neoliberalism and education reform* (pp. 15-34). Cresskill: Hampton press.
- Institut za razvoj i inovativnost mladih (n.d.). *O nama*. 20.06.2017., <http://croatianmakers.hr/hr/o-nama/>.
- Jovanović, M. i Eškinja, I. (2008). Neki aspekti neoliberalizma u svjetskom gospodarstvu. *Zbornik Pravnog fakulteta Sveučilište u Rijeci*, 29(2), 941-958 .
- Khanom, N. A. (2010). Conceptual issues in defining public private partnerships (PPPs). *International Review of Business Research Papers*, 6(2), 150-163.
- LaRocque, N. (2008). *Public-private partnerships in basic education: An international review*. Lincoln: CfBT Education Trust.
- LaRocque, N. & Lee, S. (2011). *Non-state providers and public-private partnerships in education for the poor*. Thailand: UNICEF/Asian Development Bank.

- Latham, M. (2009). Public-private partnerships in education. In: Green, R. (Eds.), *Commonwealth education partnerships* (pp. 158-159). London: Commonwealth Secretariat.
- Mandal, S. (2012). Why learning not education? - Analysis of transnational education policies in the age of globalization. *US-China Education Review*, 2(3), 363-374.
- Moutsios, S. (2009). International organisations and transnational education policy. *Compare*, 39(4), 469-481.
- Mulheron, M. (2015). The impact of the USA and UK on public education in Australia. In: Little, G. (Eds.), *Global education 'reform' – building resistance and solidarity* (pp. 18-32). Nottingham: Russel Press.
- Patrinos, H. A., Osorio, F. B. & Guáqueta, J. (2009). *The role and impact of public-private partnerships in education*. Washington: World Bank Publications.
- Robertson, S. L. (2012). Researching global education policy: Angles in/on/out. In: Verger, A., Novelli, M. & Altinkyelken, H.K. (Eds.), *Global education policy and international development: new agendas, issues and policies* (pp. 33-51). London: Continuum.
- Robertson, S. L. & Verger, A. (2012). Governing education through public private partnerships. In: Robertson, S. L., Mundy, K., Verger, A. & Menashy, F. (Eds.), *Public private partnerships in education: New actors and modes of governance in a globalizing world* (pp. 21-42). Cheltenham: Edward Elgar.
- Rutkowski, D. J. (2007). Converging us softly: How intergovernmental organizations promote neoliberal educational policy. *Critical Studies in Education*, 48(2), 229-247.
- Small, D. (2009). *Neoliberalism's fate: Implications for education*. Predstavljeno na ANZCIES Conference, Admidale.
- Steiner-Khamsi, G. (2006). The economics of policy borrowing and lending: A study of late adopters. *Oxford Review of Education*, 32(5), 665-678.
- Tolofari, S. (2005). New public management and education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89.

- Verger, A. (2012). Framing and selling global education policy: the promotion of public–private partnerships for education in low-income contexts. *Journal of Education Policy*, 27(1), 109-130.
- Verger, A. (2014). Why do policy-makers adopt global education policies? Toward a research framework on the varying role of ideas in education reform. *Comparative Education*, 16(2), 14-29.
- Verger, A., Novelli, M. & Altinyelken, H.K. (2012). Global education policy and international development: an introductory framework. In: Verger, A., Novelli, M. i Altinyelken, H. K. (Eds.), *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (pp. 3-31). London: Continuum.
- Yang, R. (2010). International organizations, changing governance and China's policy making in higher education: An analysis of the World Bank and the World Trade Organization. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(4), 419-431.
- Zajda, J. (2006). Decentralisation and privatisation in education: The role of the state. In: Zajda, J. (Ed.). *Decentralisation and privatisation in education* (pp. 3-27). Dordrecht: Springer Netherlands.

Stefan R. Ninković*

Univerzitet u Novom Sadu,
Filozofski fakultet

doi: 10.19090/zop.2017.26.93-108

UDC: 005:37.017

005.96/96:371.1

Pregledni rad

KARAKTERISTIKE SAVREMENIH MODELA LIDERSTVA U OBRAZOVANJU**

Apstrakt. Liderstvo je, posle kvaliteta poučavanja, najznačajniji faktor uspešnosti škole. U ovom radu analizirani su savremeni modeli liderstva u školi koji imaju podršku u rezultatima empirijskih radova. Predstavljani su rezultati teorijskih razmatranja i empirijskih istraživanja o transformacionom, pedagoškom i distribuiranom liderstvu. Drugi deo rada posvećen je razmatranju osnovnih faktora koji posreduju u odnosu između školskog liderstva i uspešnosti školske organizacije. U tom smislu, govori se o ulozi profesionalnih zajednica nastavnika, profesionalnog razvoja nastavnika, školske klime i uključenosti roditelja u rad škole. Zaključuje se preporukama za školsku praksu i buduća istraživanja.

Gljučne reči: škola, transformaciono liderstvo, pedagoško liderstvo.

UVOD

U poslednjih dvadeset godina polemiše se o strategijama sistemskih reformi obrazovanja (Fullan, 2009). Ističe se da se savremene škole sve više oslanjaju na timski rad, saradnju i demokratsko upravljanje. Stručnjaci naglašavaju da nove uloge direktora postaju presudne za unapređenje obrazovne efektivnosti odnosno postignuća učenika osnovnih i srednjih škola (Pont, Nushe, & Moorman, 2008).

U naučnoj i stručnoj javnosti se više ne postavlja pitanje o važnosti liderstva u obrazovanju. Školski lideri unapređuju obrazovna postignuća

* Stefan Ninković, stefan.ninkovic@ff.uns.ac.rs

** Tekst je nastao tokom rada na projektu *Značaj participacije u društvenim mrežama za prilagođavanje evrointegracijskim procesima* (broj projekta 179037), finansiranom od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

učenika kroz snažan uticaj na motivaciju nastavnika i radne uslove u njihovim školama (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Iako je uočena potreba za kvalitetnim liderima u obrazovanju, još uvek su nedovoljno poznata liderska ponašanja koja rezultiraju željenim ishodima.

Osnovni cilj ovog rada jeste da se predstavie karakteristike savremenih modela obrazovnog liderstva, prvenstveno onih koji postoje u školskoj praksi. Prvi deo rada odnosi se na pregled teorijskih razmatranja i rezultata empirijskih istraživanja pedagoškog, transformacionog i distribuiranog liderstva u školskom okruženju. Drugi deo rada posvećen je razmatranju osnovnih faktora posredstvom kojih lideri u obrazovanju ostvaruju svoje efekte na nastavu. U završnom delu rada izvode se preporuke za školsku praksu i buduća istraživanja.

ZNAČAJ LIDERSTVA U OBRAZOVANJU

Liderstvo se tipično definiše kao proces namernog uticanja koji rezultira postizanjem željenih ciljeva (Northouse, 2008; Yukl, 2008). Mnogi autori ukazuju na neophodnost razlikovanja liderstva i menadžmenta. Dok je menadžment usresređen na održanje funkcionalnosti i efikasnosti, liderstvo je zasnovano na viziji, promenama i vrednostima (Bush, 2008). S druge strane, reč je o dve međusobno povezane uloge koje je praktično teško razdvojiti.

Liderstvo je uočeno kao ključni korelat organizacione (Yukl, 2008), kao i školske uspešnosti (Hallinger, 2011; Lezotte & Snyder, 2011). Leithwood i saradnici (2008) tvrde da je, posle kvalitetnog poučavanja, liderstvo najznačajniji prediktor učeničkih postignuća. Prethodna istraživanja su pokazala da liderstvo direktora škole utiče na različite elemente njenog funkcionisanja, uključujući stavove nastavnika i akademsko postignuće učenika (Shatzer, Caldarella, Hallam, & Brown, 2014). Postoje dokazi da uspešni direktori utiču na povećanje vremena koje učenici provode u učenju, čak od dva do sedam meseci u toku školske godine (Branch, Hanushek, & Rivkin, 2013). Liderstvo je značajan unutarškolski faktor koji utiče na socio-emocionalne kompetencije učenika i nastavnika (Jennings & Greenberg, 2009).

Rezultati međunarodnih komparativnih studija učeničkih postignuća (PISA) pokazuju da su uspješnije one zemlje u kojima škole imaju veću autonomiju u donošenju odluka (Schleicher, 2012). Podizanje nivoa autonomije škola zahteva razvijanje odgovarajućih kompetencija lidera u obrazovanju. Zato je u zemljama koje imaju kvalitetne školske sisteme usavršavanje direktora u obrazovanju uglavnom obavezno (Vican, Relja, & Popović, 2016).

Prilagođavanje obrazovnog sistema potrebama savremenog društva dovodi do redefinisivanja prioriteta obrazovnih politika. Može se očekivati da će u narednom periodu obrazovni sistem Srbije biti intenzivno usklađivan sa zahtevima Evropske unije. Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012) predviđa otklanjanje slabosti prilikom izbora direktora, uvođenje sistema njihovog pripremanja i usavršavanja, kao i vrednovanje njihovog rada. U kontekstu povećanja autonomije škole na finansijskom, organizacionom i kurikularnom planu, kvalitet škole postaje u većoj meri uslovljen rukovođenjem, posebno direktorom i njegovim kompetencijama (Peko, Mlinarević, & Gajger, 2009). Kao važne uloge lidera u obrazovanju, navode se upravljanje kurikulumom, praćenje i vrednovanje nastavnika, podržavanje profesionalnog razvoja nastavnika, kreiranje saradničke školske kulture i strateško upravljanje resursima (Pont, Nushe, & Moorman, 2008).

Na osnovu postojeće literature, moguće je izdvojiti aktuelne modele školskog liderstva koji su predmet empirijskih istraživanja. Svaki model liderstva sastoji se iz specifičnih ponašanja i praksi koje bi direktor, stručni saradnici i nastavnici mogli da realizuju u svom radu. Rezultati istraživanja ovih modela školskog liderstva detaljnije su prikazani u narednom delu ovog rada.

MODELI ŠKOLSKOG LIDERSTVA

Pedagoško liderstvo

Dva najpoznatija modela liderstva u školi su pedagoško (instrukciono) i transformaciono (Hallinger, 2003). Koncept pedagoškog liderstva je nastao u okviru istraživanja korelata efektivnosti škola u SAD, kada je uočeno da su uspješnije one škole koje imaju direktore koji

unapređuju nastavne procese. Takvi direktori su opisivani kao „lideri koji vrše akademski pritisak i postavljaju visoka očekivanja prema učenicima i nastavnicima” (Hallinger, 2005: 3).

Hallinger (2003; 2005) kao tri komponente pedagoškog liderstva navodi *definisanje misije škole, rukovođenje nastavom i kreiranje pozitivne školske klime*. Savremena shvatanja proširuju koncept pedagoškog liderstva i naglašavaju njegovu povezanost sa organizacionim menadžmentom. Uspešna instrukciona ponašanja direktora odnose se na selekciju nastavnika, pružanje mogućnosti za profesionalni razvoj, obezbeđivanje odgovarajućih resursa i zaštitu nastavnika od ometanja u poslu. U jednoj studiji je pronađena negativna povezanost između vremena koje direktor škole provede u neformalnim posetama nastavnim časovima i postignuća učenika, posebno u srednjim školama. S druge strane, vreme provedeno u usavršavanju nastavnika i razvoju školskih programa doprinosi boljim postignućima (Grissom, Loeb, & Master, 2013).

U novije vreme shvaćen je značaj kompjuterske pismenosti pedagoških lidera s obzirom na ulogu tehnologije u obrazovanju. Digitalne kompetencije direktoru škole omogućavaju efikasnije realizovanje liderskih funkcija, poput analiziranja podataka o nastavi, saopštavanja povratne informacije ili prezentovanja sadržaja u okviru profesionalnog razvoja nastavnika (Gumus & Akcaoglu, 2013). U tom smislu, od pedagoških lidera se očekuje da budu sposobni da koriste tehnologiju u cilju uspešnog realizovanja svakodnevnih zadataka.

Transformaciono liderstvo

Transformaciono liderstvo je usresređeno na razvoj ljudi i organizacije (Hallinger, 2003). Prema koncepciji koju je razvio Bernard Bass (Bass & Riggio, 2006), osnovne dimenzije transformacionog liderstva su: a) idealizovani uticaj koji je u funkciji izazivanja snažnih emocija i potrebe da se podređeni identifikuju sa liderom, b) inspirativna motivacija predstavlja postavljanje visokih očekivanja, c) intelektualna stimulacija podrazumeva podsticanje inovativnosti podređenih i d) individualno uvažavanje potreba i

sposobnosti. Teorija transformacionog liderstva obuhvata i dve dodatne kategorije ponašanja: transakciono liderstvo i neliderstvo.

Transformacioni lideri pozitivno utiču na motivaciju nastavnika kroz povezivanje misije i ciljeva škole sa ličnim prioritetima nastavnika. U slučaju transakcionog liderstva, motivacija nastavnika je zasnovana na nagradama zbog pridržavanja eksterno definisanih pravila, procedura i zadataka. S druge strane, transformaciono liderstvo povezuje rad sa ličnim vrednostima i preferencijama i dovodi do unutrašnje motivacije zaposlenih (Yukl, 2008). Na primer, dosadašnje studije pokazuju da je transformaciono liderstvo pozitivno povezano sa inovativnom klimom u školi (Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010), posvećenošću nastavnika organizacionim vrednostima škole (Ross & Gray, 2006), kao i akademskim postignućem učenika (Shatzer et al., 2014).

O značaju transformacionog školskog liderstva govore i rezultati empirijskih istraživanja koja su realizovana u Srbiji. U svojoj studiji Josanov-Vrgović i Pavlović (2014) došli su do podatka da je školsko vođenje orijentisano na ljude pozitivno povezano sa zadovoljstvom nastavnika u oblastima razvoja škole, odnosa sa kolegama i timskog rada. Takođe, u istom istraživanju je ustanovljeno da su nastavnici koji rade u osnovnim i srednjim školama najzadovoljniji sigurnošću sopstvenog posla. Terek i saradnici (2015) navode da transformaciono liderstvo u osnovnim školama u Srbiji unapređuje komunikaciju unutar škole i zadovoljstvo nastavnika kroz formiranje zajedničke vizije, intelektualnu stimulaciju i pravedno nagrađivanje zaposlenih. Ninković i Knežević Florić (2016) su ustanovili da individualno i grupno orijentisane dimenzije transformacionog liderstva značajno objašnjavaju kolektivnu efikasnost nastavnika koja predstavlja percepciju da kolektiv kojem nastavnici pripadaju može pozitivno da utiče na ishode učenika.

Osnovne razlike između transformacionog i pedagoškog liderstva tiču se nivoa promena u školi (Hallinger, 2003). Transformacioni lideri su orijentisani na građenje profesionalnih zajednica kroz isticanje potreba nastavnika i kroz povezivanje ciljeva škole sa ličnim ciljevima nastavnika (Urick & Bowers, 2014). Takav stil liderstva povezuje rad sa željama i težnjama uključenih, čija osnovna motivacija postaje autonomna i intrinzična

(Vican et al, 2014). U slučaju pedagoškog liderstva, pozitivna klima u školi rezultat je zajedničkog fokusa članova kolektiva na nastavu. Transformaciono liderstvo je preduslov distribuiranog liderstva (Harris, 2013) ili podeljene forme pedagoškog liderstva (Marks & Printy, 2003).

Neki autori smatraju da su razlike između predstavljenih modela obrazovnog liderstva prenaplašene. Kao zajedničke karakteristike transformacionog i pedagoškog liderstva navode se (Leithwood & Sun, 2012):

- proizvođenje osećaja zajedniče svrhe,
- razvoj klime visokih očekivanja i školske kulture usmerene na unapređenje poučavanja i učenja,
- ocenjivanje i nagrađivanje članova školskog kolektiva,
- intelektualna stimulacija i razvoj nastavnika,
- vidljivo modelovanje vrednosti u školi.

Rezultati prethodnih istraživanja dosledno pokazuju da pedagoško liderstvo ostvaruje veći doprinos akademskom postignuću učenika u odnosu na transformaciono liderstvo (Robinson et al., 2008). Kao posledica ovih saznanja, pojavile su se tvrdnje nekih istraživača da transformacionom liderstvu nedostaje fokus na nastavne procese. S druge strane, taj model obrazovnog liderstva neki su naučnici predložili kao odgovarajući u okolnostima dinamičnih reformi školskih sistema (Leithwood & Jantzi, 2006). Važno je da novija saznanja (Printy, Marks, & Bowers, 2009; Shatzer et al, 2014) ukazuju na potrebu integrisanja ova dva modela obrazovnog liderstva, prvenstveno zbog činjenice da određena transformaciona ponašanja takođe značajno utiču na postignuća učenika u školi.

U okviru obrazovne politike Srbije uočen je značaj liderske uloge direktora u obrazovanju. Na Univerzitetima u Kragujevcu i Novom Sadu akreditovan je master program *Liderstvo u obrazovanju* koji je usklađen sa ispitanim potrebama i najvažnijim preporukama koje su date u Pravilniku o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja (2013) i Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012). U narednom koraku ka profesionalizaciji pozicije direktora neophodno je uvođenje sistema licenciranja direktora predškolskih ustanova i škola.

Distribuirano liderstvo

Najčešće kritike upućene praksi pedagoškog liderstva odnose se na pripisivanje uticaja, moći i autoriteta isključivo direktoru obrazovne institucije. Kao posledica toga, došlo je do zanemarivanja liderske uloge nastavnika i stručnih saradnika. Podeljeno pedagoško liderstvo, koje je nastalo na bazi kritika liderstva kao centriranog na direktora, akcentat stavlja na profesionalne zajednice i liderstvo nastavnika (Printy, Marks, & Bowers, 2009). Sve je više rezultata empirijskih istraživanja koji pokazuju da kada liderstvo nije ograničeno na direktora, veće su šanse za organizaciono učenje i unapređenje rada škole (Harris, Leithwood, Day, Sammons, & Hopkins, 2007).

U odnosu na hijerarhijske, horizontalne ili podeljene liderske strukture omogućavaju različitim pojedincima da imaju ulogu lidera, u zavisnosti od njihovih kompetencija. Pojačano interesovanje istraživača za fenomen deljenja liderskih funkcija posledica je razumevanja potrebe za uključivanjem nastavnika u donošenje odluka u školi. Podeljeno pedagoško liderstvo doprinosi da nastavnici preuzmu odgovornost za organizacione promene i rukovođenje.

Jedna od najvećih novina u istraživanjima obrazovnog liderstva jeste uvođenje koncepta distribuiranog liderstva koji ima brojne sličnosti sa nastavničkim liderstvom (York-Barr & Duke, 2004). Liderstvo nastavnika je važan činilac implementiranja školskih reformi i profesionalnog razvoja nastavnika. Putem nastavničkog liderstva škole postaju profesionalne zajednice učenja u kojima postoje preduslovi za unapređenje nastave i postignuća učenika (Vanblaere & Devos, 2016). Liderstvo nastavnika je važna komponenta unapređenja rada škole i faktor koji doprinosi pozitivnim promenama u školi, te se u tom smislu može posmatrati kao novi pristup suočavanju sa izazovima obrazovnih reformi.

U Tabeli 1 uporedno su prikazani savremeni modeli školskog liderstva. Svaki od modela liderstva čine specifične prakse ili ponašanja koja imaju pozitivne efekte na ishode nastavnika i učenika. Može se reći da se predstavljeni modeli međusobno razlikuju na osnovu stavljanja naglaska na različite oblike ponašanja direktora škole.

Tabela 1. *Uporedni prikaz različitih modela školskog liderstva*
(prilagođeno iz: Urick & Bowers, 2014)

Lidersko ponašanje	Transformaciono liderstvo (Leithwood & Sun, 2012)	Pedagoško liderstvo (Hallinger, 2003)	Distribuirano liderstvo (Printy et al., 2009)
Saopštavanje misije	Inspirativna motivacija, idealizovani uticaj, kreiranje vizije, visoka očekivanja	Artikulisanje i saopštavanje ciljeva škole, visoka očekivanja	Snažno liderstvo direktora
Podsticanje profesionalnog razvoja	Individualno uvažavanje, intelektualna stimulacija; pružanje individualizovane podrške	Podsticanje profesionalnog razvoja nastavnika	Mogućnosti za napredovanje nastavnika u autentičnom kontekstu
Građenje osećaja zajednice	Idealizovani uticaj, intelektualna stimulacija, podsticanje uključenosti u donošenje odluka	Vidljivost direktora, podsticanje i nagrađivanje nastavnika	Saradnja nastavnika i direktora u cilju analiziranja nastave
Koordinisanje nastavnog programa	Instrukciona podrška, zaštita nastavnika od smetnji u radu	Koordinisanje kurikuluma, evaluacija nastave, praćenje napredovanja učenika	Usklađivanje aktivnosti u školi
Deljenje pedagoškog liderstva sa nastavnicima			Podsticanje liderstva nastavnika

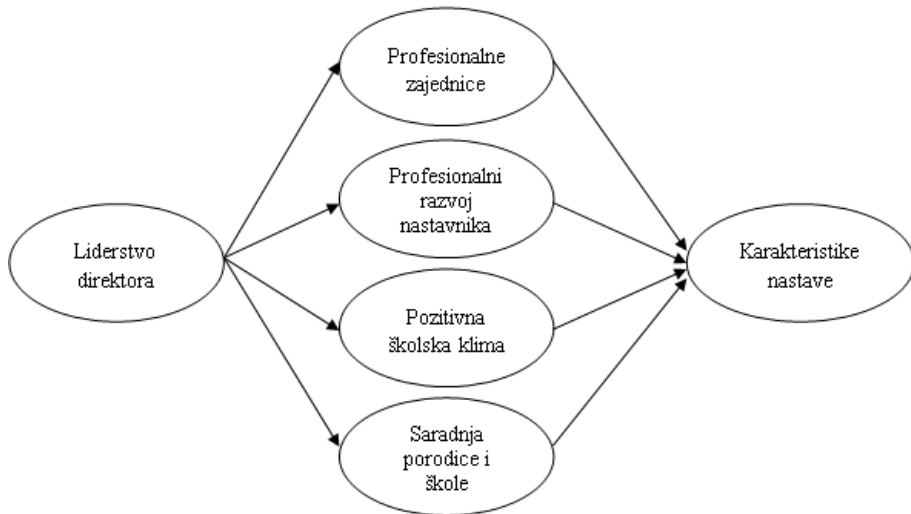
Uporedni prikaz pokazuje da između različitih modela liderstva postoji značajan stepen preklapanja i da lideri koji rade u školama mogu da kombinuju različite stilove vođenja. Studije realizovane u SAD (Urick & Bowers, 2014) pokazuju da direktori škola obično ispoljavaju nekoliko

stilova liderstva u obavljanju svoje uloge. Istraživači ukazuju na činjenicu da unapređenje nastavnih procesa pretpostavlja razvijanje ukupnog organizacionog kapaciteta škole. U tom smislu, govori se o potrebi da pedagoško liderstvo bude šire usmereno na organizacione uslove kao što su školska kultura i klima. S druge strane, savremena shvatanja transformacionog liderstva uključuju direktno unapređenje školskog kurikulumu i poučavanja. U poznatoj koncepciji transformacionog liderstva u školskom okruženju, koju je razvio Kenneth Leithwood (Leithwood & Sun, 2012), jedna od važnih komponenti jeste unapređenje nastave.

PROCESI UTICAJA LIDERSTVA U ŠKOLI

Mnogi autori saglasni su da su efekti obrazovnog liderstva na nastavu posredovani različitim faktorima (Hallinger & Heck, 2010; Leithwood et al, 2008). Generalno, istraživanja podržavaju zaključak da liderstvo doprinosi obrazovnim postignućima učenika kroz razvoj niza strukturalnih i organizacionih procesa koji definišu kapacitet škole za unapređenje nastave (Hallinger & Heck, 2010). Ta saznanja podstakla su istraživače da se bave medijatorskim varijablama uticanja liderstva na postignuća učenika u školi (Leithwood, Patten, & Jantzi, 2010). Razumevanje različitih načina na koje lideri u školi ostvaruju efekte na nastavu u fokusu je istraživača i praktičara, a posebno kreatora relevantnih programa obrazovanja lidera u obrazovanju (Rigby, 2014).

U skladu sa saznanjima da su efekti liderstva u školi uglavnom posredovani, odgovaranje na pitanje „kako” podrazumeva identifikovanje medijatora uticaja obrazovnog liderstva na ishode učenika. Sebastian i Allensworth (2012) su došli do saznanja da su osnovni medijatori uticaja transformacionog školskog liderstva na nastavu i učenje učenika: profesionalna zajednica učenja, kvalitet programa profesionalnog razvoja, školska klima i saradnja porodice i škole (Slika 1).



Slika 1. *Relacije liderstva direktora, organizacionih faktora škole i karakteristika nastave* (prilagođeno iz: Sebastian & Allensworth, 2012)

Profesionalne zajednice učenja predstavljaju kolaborativno okruženje koje ima brojne pozitivne efekte na nastavnike i učenike. Drugim rečima, to su grupe nastavnika koji kritički preispituju sopstvenu praksu, na refleksivan, kolaborativan, inkluzivan i razvojni način (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Koncept profesionalnih zajednica zastupljen je u literaturi o profesionalnom učenju nastavnika jer deljenje znanja i praksi predstavlja značajan kontekst stručnog usavršavanja nastavnika i doprinosi kvalitetu poučavanja i učenja u školi. Kao osnovni aspekti profesionalnih zajednica nastavnika navode se podeljena odgovornost, refleksivni dijalog i deprivatizovana praksa (Vanblaere & Devos, 2016).

Drugi značajan mehanizam putem kojeg direktor škole značajno utiče na nastavu jeste strukturisanje programa profesionalnog razvoja nastavnika. Prethodne studije pokazuju da je uspešan profesionalni razvoj nastavnika usredsređen na nastavne ishode, promovisanje saradnje nastavnika, pružanje mogućnosti za refleksiju i kritičko mišljenje (Little, 2003). Direktor škole trebalo bi da ima ključnu ulogu u razvijanju i održavanju efektivnog profesionalnog učenja nastavnika.

Važan faktor akademskog i socijalnog razvoja učenika jeste uključivanje roditelja u rad škole. Roditeljska uključenost je značajan resurs

za brojne inicijative unapređenja škole, od poboljšanja bezbednosti u školi, do sprečavanja problema učeničkog absentizma i podsticanja akademske socijalizacije kod kuće. Partnerski odnos između porodice i škole treba da se ispolji kroz povećano uključivanje roditelja u aktivnosti škole. Od direktora škole se očekuje da ima vodeću ulogu u građenju klime poverenja i saradnje između škole i roditelja (Polovina, 2008).

Školska klima je determinanta pozitivnog razvoja, prevencije rizika i postignuća dece i mladih (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013). Rezultati istraživanja (Sebastian & Allensworth, 2012) ukazuju da direktor škole najveći uticaj na nastavu ima upravo kroz kreiranje pozitivne školske klime. Ono što treba istaći jeste da promene školskog etosa podrazumevaju socijalne kompetencije direktora. Takođe, rad u pozitivnom okruženju doprinosi instrinzičnoj motivaciji nastavnika, kao i zadovoljstvu poslom te smanjuje tendenciju napuštanja profesije (Thapa et al, 2013).

Važan aspekt školske klime, koja je pozitivno povezana sa obrazovnim postignućima učenika, jeste akademski pritisak (Hallinger, 2005). Percepcija akademskog pritiska dovodi do toga da nastavnici u svom radu imaju visoke standarde, veruju u sposobnosti učenika, a postignuće se prepoznaje i ceni. Akademski pritisak školski lideri mogu da razvijaju kroz postavljanje visokih očekivanja, razjašnjavanje ciljeva škole i praćenje napredovanja učenika.

U ovom radu predstavljeni su neki od faktora za koje postoje empirijski dokazi da posreduju u odnosu između obrazovnog liderstva i školskih postignuća učenika. Istraživanja mehanizama uticaja školskog liderstva na nastavne ishode pružaju važne preporuke za vaspitno-obrazovnu praksu. To je posebno važno imajući u vidu preopterećenost direktora administrativnim obavezama (Vican et al, 2016). Školski lideri u svom radu treba da se rukovode saznanjima o organizacionim, nastavnim i porodičnim varijablama koje snažno utiču na ishode školskog obrazovanja.

ZAKLJUČAK

U ovom radu predstavljeni su rezultati izabраниh studija o savremenim modelima školskog liderstva. Analizirane su koncepcije transformacionog,

pedagoškog i distribuiranog liderstva koje imaju značajnu podršku u empirijskim istraživanjima koja su realizovana prevažodno u Zapadnoj Evropi i SAD. U skladu sa razmatranim teorijskim raspravama i empirijskim saznanjima, može se zaključiti da škole mogu imati brojne koristi od liderskih ponašanja i praksi koje su obuhvaćene savremenim modelima obrazovnog liderstva.

U budućim istraživanjima bilo bi korisno empirijski ispitati u kojoj meri su pomenuti modeli zastupljeni u obrazovnim institucijama u Srbiji, kao što je to već urađeno u drugim zemljama (Urick & Bowers, 2014). Na taj bi se način, na primer, došlo do uvida da li uspešni direktori škola u Srbiji paralelno ispoljavaju visok nivo transformacionog i pedagoškog liderstva. To je posebno značajno imajući u vidu saznanja da prisustvo i efekti stilova vođenja zavise od nacionalne kulture (Jogulu, 2010). U tom smislu, važna istraživačka tema jeste zavisnost modela obrazovnog liderstva od socijalno-kulturnog konteksta.

CHARACTERISTICS OF CONTEMPORARY MODELS OF LEADERSHIP IN EDUCATION

ABSTRACT

Following the quality of classroom instruction, leadership is the most important factor affecting the school performance. The paper analyzes the contemporary models of school leadership, which are supported by the results of empirical studies. The paper presents the results of theoretical considerations and empirical research on transformational, pedagogical and distributed leadership. The second part of the paper discusses the main factors mediating the relationship between school leadership and the performance of the school organization. In that sense, the author discusses the role of teacher professional communities, teacher professional development, the school climate, and the involvement of parents in the school activities. The paper concludes with recommendations for the school practicum and future research.

KEY WORDS: school, transformational leadership, pedagogical leadership.

REFERENCE

- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2013). School leaders matter. *Education Next*, 13(1), 1-8.
- Bush, T. (2008). From management to leadership: semantic or meaningful change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271-288.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 101-113.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42, 433-444.
- Gumus, S., & Akcaoglu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: An analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 289-302.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(1), 31-45.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jogulu, U. D. (2010). Culturally-linked leadership styles. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(8), 705-719.
- Josanov-Vrgovic, I., & Pavlovic, N. (2014). Relationship between the school principal leadership style and teacher's job satisfaction in Serbia. *Montenegrin Journal of Economics*, 10(1), 43-57.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Lezotte, L. W., & Snyder, K. M. (2011). *What effective schools do: Re-envisioning the correlates*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913-945.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.

- Ninković, S. R., & Knežević Florić, O. Č. (2016). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-16. doi:1741143216665842
- Northouse, P. (2008). *Liderstvo: teorija i praksa*. Beograd: DATA STATUS.
- Peko, A., Mlinarević, V., & Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11(2), 67-84.
- Polovina, N. (2008). Doprinos škole građenju partnerstva sa roditeljima. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 347-366.
- Pont, B., Nushe, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: policy and practice*. Paris: OECD .
- Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja*. (2013). „Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 38/2013.
- Printy, S., Marks, H., & Bowers, A. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influences. *Journal of School Leadership*, 19, 504-532.
- Rigby, J. G. (2014). Three logics of instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 610-644.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.

- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*, „Službeni glasnik Republike Srbije” br. 107/2012.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Terek, E., Glušac, D., Nikolic, M., Tasic, I., & Gligorovic, B. (2015). The Impact of Leadership on the Communication Satisfaction of Primary School Teachers in Serbia. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 73-84.
- Urick, A., & Bowers, A. J. (2014). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 96-134.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38.
- Vican, D., Relja, R., & Popović, T. (2016). Liderska uloga ravnatelja u obrazovanju. U N. Alfirević, J. Barušić, J. Pavičić, & R. Relja, *Školska učinkovitost i obrazovni menadžment: ususret smernicama istraživanja i javne politike u jugoistočnoj Evropi* (pp. 89-108). Zagreb: Denona.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Yukl, G. (2008). *Rukovođenje u organizacijama*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Nataša D. Tančić*

Univerzitet u Novom Sadu,
Filozofski fakultet

Lela B. Vuković

Tehnička škola "Pavle Savić", Novi Sad

Borka D. Malčić

Univerzitet u Novom Sadu,
Filozofski fakultet

doi: 10.19090/zop.2017.26.109-121

UDC: 371.13/.14

Pregledni rad

PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA KROZ KONCEPT HORIZONTALNOG UČENJA I NASTAVNIČKIH FORUMA

Apstrakt. Vizija celoživotnog učenja i kontinuiranog profesionalnog razvoja zahteva nastavnika koji će znati kritički da razmišlja, koji je osposobljen za refleksiju i samoevaluaciju, koji zna da potraži ili osigura preduslove za razvoj svakog pojedinačnog učenika, koji podstiče i podržava učenike u procesu učenja i razvoja. Od nastavnika se očekuje kontinuirani profesionalni razvoj i odgovorna participacija u svim segmentima rada škole. U ovom radu autorke se bave savremenim konceptom profesionalnog razvoja nastavnika kroz nastavničke forume kao specifičnim vidom horizontalnog učenja. Nastavnički forumi kao mogućnost za sticanje novih znanja i uspostavljanje saradnje sa kolegama, polako pronalaze svoje mesto u školskoj praksi.

Ključne reči: profesionalni razvoj nastavnika, horizontalno učenje, stručno usavršavanje, nastavnički forumi.

UVOD

Progres u naučno-tehnološkom smislu u svim aspektima čovekovog života i rada unosi drastične promene čiji su sadržaji i dimenzije postali mera progressa čitavog društva i u tom smislu obrazovanju je pripalo posebno mesto. Savremeno obrazovanje svakodnevno se suočava sa izazovima stalnog prilagođavanja sa posebnim naglaskom i insistiranjem na kvalitetu obrazovanja.

* Nataša Tančić, natasakovacevic@ff.uns.ac.rs

Unapređivanje kvaliteta nastavnog procesa primenom koncepta profesionalnog razvoja nastavnika, nameće se kao imperativ savremenog društva i obrazovanja, a od nastavnika kao najvažnijih nosilaca obrazovnog procesa zahteva se posebna odgovornost u vidu kontinuiranog unapređivanja vaspitno-obrazovnog sistema. Razvijanje nastavnika kao profesionalca, usmereno je i na prenošenje novih znanja na plan prakse kao i na implementaciju standarda kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada u pravcu usaglašavanja sa evropskim trendovima.

U skladu sa tim, koncept doživotnog učenja zahteva redefisanje ciljeva vaspitanja i obrazovanja, pa samim tim i mnogo drugačiju ulogu nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu. Kako Koković (2009) navodi, celokupan sistem školovanja zahteva modernizaciju koja će biti moguća samo ukoliko se bude reformisao sistem školovanja nastavnika, tj. onda kada on bude dobio bitniju i stimulativniju intelektualnu sadržinu i kada, umesto da prestane da deluje stupanjem nastavnika u službu, bude obezbeđivao svim nastavnicima stalni napredak i obnavljanje u toku cele njihove karijere.

Koliko će obrazovne reforme biti uspešne zavisi od različitih faktora, ali se svakako kao najvažniji element izdvaja nastavnik i njegov profesionalni razvoj. Budući da su nastavnici ključni i nezaobilazni akteri u procesu reforme obrazovanja, svakako da od njihovog angažmana i profesionalnog usavršavanja zavisi sprovođenje tog procesa. Nastavničke kompetencije definišu se u odnosu na ciljeve i ishode učenja i treba da obezbede profesionalne standarde o tome kakvo se poučavanje smatra uspešnim, a odnose se na kompetencije za: nastavnu oblast; predmet i metodiku nastave; poučavanje u učenju; podršku razvoju ličnosti učenika; komunikaciju i saradnju.

U ovom radu kompetencije se posmatraju kao složen sistem kognitivnih, afektivnih i konativnih elemenata, odnosno integracija dinamičnih, kontekstualno uslovljenih i razvoju podložnih znanja, veština i vrednosnih stavova, kao i sposobnosti odgovarajućih delovanja u kopleksnim situacijama u konkretnom predmetu. Profesionalni razvoj nastavnika predstavljen je kao dugoročni integrativni proces tokom kojeg se kroz učenje, a naročito horizontalno učenje i praktični rad, razvijaju i unapređuju znanja,

veštine i sposobnosti pojedinca. Nastavnički forumi predstavljaju jedan od savremenih vidova horizontalnog učenja „nastavnik-nastavniku”.

PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA – MAPIRANJE „TERITORIJE“

Prema navodima Kostović, Šijaković, Oljača (2011), poslednjih godina u literaturi iz oblasti obrazovanja, u dokumentima o reformama obrazovanja kao i u našim stručnim krugovima, izdiferenciran je stav da je usavršavanje nastavnika jedan od imperativa za postizanje kako ličnog uspeha, tako i uspešnosti škole. Kao neophodnost nameće se potreba za određivanjem „teritorije” odnosno terminološkog razgraničenja značenja termina profesionalnog razvoja nastavnika i stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju. Među praktičarima preovlađuje upotreba termina profesionalni razvoj - kao najširi izraz za ovu naučnu oblast. Pored tog termina, pojavljuju se i izrazi stručno usavršavanje, stalno stručno usavršavanje i profesionalno učenje, veoma često kao sinonimi terminu profesionalni razvoj, što neminovno ukazuje da se pomenuti termini upotrebljavaju nedovoljno određeno i da nema pravila po kojem se oni koriste (Lieberman, 1996).

Poznata je složena definicija profesionalnog razvoja koju je dao Dej (Day,1999: 4): „Profesionalni razvoj čine sva iskustva prirodnog učenja, kao i svesne i planirane aktivnosti, čiji je cilj neposredna ili posredna korist za pojedinca, grupu ili školu, a koja se, kroz te aktivnosti, odražava na kvalitet obrazovanja u odeljenju. U pitanju je proces, putem koga nastavnici, sami ili sa drugima, osmišljavaju, obnavljaju i proširuju svoju posvećenost, kao agensi promene, moralnim razlozima podučavanja; i pomoću koga stiču i unapređuju, na kritički način, znanja, veštine i emocionalnu inteligenciju, koji su ključni za dobro profesionalno mišljenje, planiranje i rad sa decom, mladima i kolegama, kroz sve faze njihovog profesionalnog života“.

U Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, koji je donelo Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije („Sl. Glasnik RS”, br. 14/04 i 56/05) data je definicija stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, gde se ono određuje kao „praćenje, usvajanje i primena savremenih dostignuća u nauci i praksi

radi ostvarivanja ciljeva i zadataka obrazovanja i vaspitanja i unapređivanja obrazovno-vaspitne prakse”.

Profesionalni razvoj nastavnika s obzirom na fokus rada posmatraćemo kao „proces razvoja nastavnikove svesnosti o tome šta radi, zašto to radi i identifikovanja načina, postupaka i sredstava pomoću kojih može da unapredi svoj rad, kolektiva i škole...” (Bjekić, 1999:46). Stručno usavršavanje podrazumeva jednokratne aktivnosti; drugim rečima, programi se sprovode u kratkom vremenskom roku (najviše nekoliko dana), a dugoročni efekti učenja se očekuju iako se ne prate niti postoje postupci evaluacije kao ni postupci podrške realizaciji onoga što nastavnici tom prilikom nauče (Lieberman, 1996 prema: Pešikan, 2002). Jedna od veoma značajnih razlika između stručnog usavršavanja i stalnog profesionalnog razvoja odnosi se na aktivnosti profesionalnog učenja. Hargreaves i Fullan (1992) predstavili su razlike između stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja, što je prikazano u Tabeli 1.

Tabela 1. *Razlike između stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja*

Stručno usavršavanje kroz stručne skupove, seminare, konferencije	Profesionalni razvoj nastavnika
vremenski ograničeno	kontinuitet ne zavisi od seminara
zavisi od finansijskih mogućnosti	interni proces, ne zavisi od finansijskih mogućnosti
često je nametnuto	dobrovoljna baza
vođeno potrebama promena u obrazovnom sistemu	rezultat je lični napredak pojedinca
očekuje se “prenos” novih znanja u paksu	u osnovi je individualan process
moguće je samo u grupama	odgovornost je na pojedincu
odgovornost je na predavačima skupa	

Osvrćući se na prethodno predstavljena određenja profesionalnog razvoja nastavnika, možemo da uočimo neke od ključnih karakteristika ovog procesa:

- Profesionalni razvoj nastavnika je složen, dugoročni, doživotni proces usmeren na unapređenje kvaliteta nastave i položaja nastavničke profesije u društvu.
- Profesionalni razvoj nastavnika odnosi se na kontinuirano usavršavanje postojećih i sticanje novih znanja, veština, stavova i perspektiva koji doprinose kvalitetnijem obavljanju posla, unapređenju kvaliteta učenja i postignuća učenika.
- Profesionalni razvoj nastavnika usmeren je na razvoj osobe unutar njene profesionalne uloge i uključuje formalno i neformalno iskustvo, ali i samoevaluaciju i samorefleksiju nastavničkog iskustva.

Prema navodima Karanac i Papić (2009), istraživanja prakse ukazuju da se najbolji rezultati profesionalnog razvoja ostvaruju primenom različitih vidova horizontalnog učenja koje se odnosi na različite vidove organizacionog i planiranog prenošenja znanja ili razmene profesionalnih iskustava unutar škole ili između škola, izveštavanje sa stručnih skupova ili seminara, držanje seminara kolegama, prezentovanje sprovedenih istraživanja i sl.

Horizontalno učenje (učenje jednih od drugih) podrazumeva „različite vidove organizovanog i planiranog prenošenja znanja ili razmene profesionalnih iskustava unutar škole ili između škola. Horizontalno učenje se ostvaruje kroz izvođenje, prisustvovanje i analiziranje uglednih časova, prikaze stručnih tema ili literature na stručnim telima, izveštavanje sa stručnih skupova ili seminara, držanje seminara kolegama, upoznavanje kolega sa sopstvenim inovativnim metodama ili pristupima i sl.“ (ROK, prema: Beara, 2009:71). U ovom radu horizontalno učenje posmatra se kao profesionalni razvoj nastavnika koji se odvija na relaciji nastavnik - nastavnik, tj. u okviru istog nivoa obrazovne hijerarhije. Kao poseban vid horizontalnog učenja, prema konceptu „nastavnik - nastavniku“, u savremenoj školskoj praksi zapaženo mesto zauzimaju nastavnički forumi. Oni bi, prema prethodnoj podeli Hargreaves i Fullan (Tabela 1), pripadali oblicima stručnog usavršavanja kao što su seminari i konferencije, ali se prema svojim osobenostima izdvajaju kao korak dalje u efikasnosti i efektivnosti nastavničke saradnje.

POGLED NA PRETHODNA ISTRAŽIVANJA

Pitanje kakav nam je nastavnik potreban, koje su to osobine, karakteristike uspešnog nastavnika nije novo. U toku poslednjih godina vidljiv je porast broja radova usmerenih na istraživanje i utvrđivanje poželjnih osobina nastavnika, značaja ličnosti nastavnika za efikasnost nastavnog procesa, njegove uloge u obazovno-vaspitnom procesu, ali ono što je takođe veoma važno jeste sopstvena percepcija nastavnika o kompetencijama.

Istraživanje koje je sprovela Vuković (2015) imalo je za cilj da sagleda kakve su samoprocene nastavničkih kompetencija u srednjim školama u Novom Sadu, kao i koja je najjača a koja najslabija kompetencija nastavnika na nivou pojedinca i škole. Dobijeni rezultati procene slabih i jakih strana nastavničkih kompetencija na osnovu samoprocene četiri ključne kompetencije (K1, K2, K3, K4) na individualnom nivou i na nivou škole ukazuju da je najslabije procenjena razvijenost kompetencije K4 - za komunikaciju i saradnju, a da su najvećom srednjom ocenom nastavnici procenili kompetenciju K2 - za učenje i poučavanje.

Upravo je područje K4 kompetencije ono koje predstavlja nove izazove za naredna istraživanja i proveru mogućih modela koji bi ponudili nove mogućnosti u saradnji nastavnika sa kolegama, roditeljima i različitim partnerima koji mogu da doprinesu napredovanju škole i učenika (Vuković, 2015).

Istraživanje koje su sproveli autori (Uzunboylu & Hursen, 2013) u pogledu ispitivanja stavova nastavnika iz Turske Republike Severni Kipar u vezi sa celoživotnim obrazovanjem ukazuje da, iako se čini da nastavnici veruju u koristi učenja i da su izrazito svesni individualnih sposobnosti učenja, u isto vreme ne znači da i sami žele da uče. U ovom istraživanju kao osnovni nedostatak vere nastavnika u sopstvene kompetencije zabeležena je uloga motivacije.

U svom istraživanju Stamatović (2006), na osnovu analize godišnjih programa profesionalnog usavršavanja nastavnika, navodi da su najzastupljeniji unutarškolski oblici usavršavanja: predavanja, tematske diskusije, ogledni časovi i međusobna poseta časovima, nešto ređe individualni rad nastavnika na literaturi, mentorski rad, tematske tribine i

seminari. Kao vanškolski oblici usavršavanja, najzastupljeniji je seminar, potom obrazovne radionice, sekcije i aktivni, konferencije, istraživački rad, panel diskusije i, kao najmanje zastupljene, javljaju se stručne ekskurzije.

Rezultati navedenih istraživanja ukazuju na veliku potrebu za horizontalnim učenjem (Stamatović, 2006) u cilju prevazilaženja problema i loših procena nastavnika kada su u pitanju komunikacija i saradnja (Vuković, 2015) i nedostatak motivacije (Uzunboylu & Hursen, 2013). Upravo u zaključcima navedenih istraživanja pronalazimo referentno polje za horizontalno učenje nastavnika kroz nastavničke forume koje kao oblik unutarškolskog usavršavanja žive u našim školama - ali nedovoljno istraženi.

PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA - PUT DO KVALITETNOG OBRAZOVANJA

Govoreći o profesionalnom razvoju nastavnika, Kostović i Oljača (2012:93) ukazuju da „menadžment promena u školi predstavlja u savremenim uslovima najvažniju strategiju profesionalnog razvoja i ostvarivanja kvaliteta na svim nivoima obrazovnog sistema. Ukoliko pedagog želi da efikasno uvede promene, on mora da pokrene ceo kolektiv ka identifikaciji potreba za promenama, pritisaka i otpora koji će se javiti u odnosu na promene, da planira strategiju uvođenja promena, sadržaj promena i procesa implementacije u sopstveni i rad svakog člana kolektiva. Tu se radi o makrokontekstu promena i o mikrofaktorima (institucionalnim i personalnim koji su vezani za promene)”. Kada govorimo o mikrofaktorima nastavnički forumi čine nam se kao relevantni instrument uvođenja promena u školsku praksu.

Imajući u vidu da promene u obrazovnoj stvarnosti, ma kako povoljnim ishodom vodile, ne mogu uspeti ukoliko nastavnici pružaju otpor i ukoliko nije prisutna motivacija (Kostović, 2006). Motivacija ne zavisi samo od pojedinca već i od okruženja. Škola koja na različite načine motiviše zaposlene na profesionalni razvoj doprinosi održavanju postojećeg interesovanja i uključuje i ostale nastavnike u proces, a sve to vodi ka povećanju kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada. Pored motivacije, za

profesionalni razvoj nastavnika bitni su lični profesionalni razvoj, timski rad i horizontalno učenje. Timski rad doprinosi boljem ostvarivanju profesionalnog razvoja zaposlenih u ustanovi pod uslovom da se odvija prema principima koji obezbeđuju uzajamnu usaglašenost i produktivnost. Primenjen na nastavničkim forumima, timski rad daje mogućnosti za formiranje i razvijanje novih ideja uz njihovu razmenu i znatno veću efikasnost u odnosu na rad pojedinca. Neizostavno mesto u ovoj razmeni predstavljaju matični nastavnički forumi i forumi organizovani na nivou drugih škola. Evaluativni aspekt različitih oblika horizontalnog učenja ostvaruje se putem evidentiranja izvedenih oglednih časova, izveštaja sa stučnih skupova, seminara i konferencija kao i realizovanih nastavničkih foruma.

NASTAVNIČKI FORUMI

Vizija celoživotnog učenja i kontinuiranog profesionalnog razvoja zahteva nastavnika koji će znati kritički da razmišlja, koji je osposobljen za refleksiju i evaluaciju, koji zna da potraži ili osigura preduslove za razvoj svakog pojedinačnog učenika, koji podstiče i podržava učenike u procesu učenja, ali i nastavnika koji je spreman i kompetentan da timski radi sa drugim kolegama, saradnicima, roditeljima, partnerima iz drugih organizacija i institucija sa kojima škola saraduje. To znači da nastavnik gubi neke tradicionalne uloge, prilagođava se novim okolnostima i prihvata neke nove uloge. Od nastavnika se očekuju stručnost, pedagoške veštine, poznavanje tehnologije, organizacijske kompetencije, fleksibilnost i otvorenost. Drugim rečima, od nastavnika se očekuje da kroz kontinuirani profesionalni razvoj i odgovornu participaciju u svim segmentima školske stvarnosti doprinosi kako kvalitetnijem obrazovanju učenika tako i sopstvenom rastu i razvoju. Time se kvalitet rada nastavnika dovodi u direktnu vezu sa njegovim stručnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem. Iz toga proizilazi da profesionalno usavršavanje nastavnika direktno utiče na kvalitet obrazovnog procesa, odnosno bolji uspeh i efektivniji razvoj učenika, njihovo uključivanje u život i rad.

Govoreći o obrazovanju usmerenom na ishode i obezbeđenje kvaliteta, naročito u delu profesionalnog razvoja nastavnika, ne možemo da izostavimo nastavničke forume. Nastavnički forumi temelje se na savremenim konstruktivističkim teorijama učenja. Kako su konstruktivisti dali teorijsko utemeljenje različitim modelima nastave i učenja (aktivna nastava i učenje i RWCT srp. čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja, prim. aut), unutar tih modela razvile su se i određene tehnike i neki postupci nastave i učenja. Ovi postupci nisu se odnosili samo na razmenu poučavanja i učenja na liniji nastavnik - učenik, već su mogle biti primenjene i unutar horizontalnog učenja na liniji nastavnik - nastavnik. Pored dobro poznatih tehnika razmene iskustava nastavnika (konferencije, seminari, mentorstvo i sl), u savremenoj školskoj praksi zapaženo mesto dobijaju nastavnički forumi.

Analizirajući dostupnu relevantnu literaturu, zaključuje se da forumi predstavljaju organizovane tematske susrete nastavnika gde se prikazuju primeri dobre prakse a nastavnici - interni i eksterni treneri za određene programe - demonstriraju savremene metode i tehnike rada u cilju podizanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada. Forumi pružaju mogućnost za prikaz rezultata istraživanja školske prakse, demonstriranje teorijskih i empirijskih stanovišta u cilju unapređenja postojećih nastavnih pristupa. Nastavnički forum, kako Gunduz (2015) navodi, jeste tehnika koja predstavlja komunikaciju između grupe eksperata i publike u formi postavljanja pitanja, komentaranja istraživanja i novih ideja u relevantnoj oblasti. Pitanja učesnika foruma postavljaju se tokom ili nakon završetka demonstriranja nove tehnike ili metode rada. Smisao foruma je pojašnjavanje nepoznanica i spornih tačaka određenih pitanja uz obavenu uključivanje učesnika. Iako ovakav način horizontalnog učenja ima bezbroj prednosti, drugu stranu medalje čine nedostaci. Oni se ogledaju u činjenici da izlaganja eksperata nisu uvek u skladu sa očekivanjima učesnika, kao i da se neretko događa da učesnici odlaze sa foruma uz osećanje da nisu dobili sva rešenja u „gotovoj formi”. Iako se tehnika foruma zasniva na verbalnim veštinama eksperata u određenoj oblasti, u isto vreme od efikasnosti i govorničkih sposobnosti autora foruma svakako zavisi i uspešnost ili neuspešnost predavanja. Promene u profesionalnom razvoju nastavnika, uvođenje nastavničkih

forumu kao oblika unutarškolskog usavršavanja nastavnika i negovanje koncepta horizontalnog učenja kao dela mikropedagoških promena u školi - dovode do unapređenja vaspitno-obrazovnog rada.

ZAKLJUČAK

Savremenu školu kao učeću, otvorenu ekspertsku organizaciju nemoguće je zamisliti bez kompetentnih nastavnika. Kompetentan nastavnik je gotovo uvek determinisan kontinuiranim profesionalnim razvojem, što nas upućuje na važnost ove kauzalnosti.

U okviru ovog rada zaključuje se najpre da je profesionalni razvoj nastavnika - kao determinanta unapređenja rada škole - složen, dugoročni, doživotni proces usmeren na unapređenje kvaliteta nastave i položaja nastavničke profesije u društvu; da se odnosi na kontinuirano usavršavanje postojećih i sticanje novih znanja, veština, stavova i perspektiva koji doprinose kvalitetnijem obavljanju posla, unapređenju kvaliteta učenja i postignuća učenika. Profesionalni razvoj nastavnika usmeren je na razvoj osobe unutar njene profesionalne uloge i uključuje formalno i neformalno iskustvo, ali i samoevaluaciju i samorefleksiju nastavničkog iskustva.

U kontekstu velikih društvenih promena, a nasuprot tradicionalnom pristupu, sve su veće potrebe za nastavnikom koji je otvoreniji i spremniji za određene promene u radu, preuzimanje uloge mentora, primenu interaktivne nastave, intenzivnije uključivanje učenika u rad, primenu savremene tehnologije u radu itd. Uloge nastavnika se značajno menjaju i proširuju i neophodno je da on bude spreman da se sa tim ulogama upozna i da se njih prihvati. Jedna od tih uloga je uloga voditelja/učesnika nastavničkih foruma.

Budući da reforme škole postaju imperativ savremenog doba i s obzirom da težimo unapređivanju kvaliteta školskog sistema, jedan od obaveznih uslova takve pozitivne i efikasne promene u školi je da se nastavnicima obezbede podržavajući uslovi, školska kultura, obrazovna politika i emocionalno sigurno okruženje u kojem će se profesionalno razvijati, učiti i usavršavati. Govoreći o profesionalnom razvoju nastavnika, ne zaboravlja se na individualne potrebe i preferencije svakog pojedinog nastavnika. Tu svakako mislimo na ravnotežu promena makro konteksta i u

toj promeni pronalazimo mesto za primenu jednog vida horizontalnog učenja, nastavničkih foruma.

Nastavnički forumi kao mogućnost za sticanje novih znanja i uspostavljanje saradnje sa kolegama, iako u našoj zemlji dovoljno neistraženi, polako pronalaze svoje mesto u školskoj praksi. Implikacije na obrazovnu politiku i praksu odnose se na dužnost uvođenja promena na nivou celokupnog obrazovnog sistema u smislu sprovođenja postojećih zakonskih regulativa o stalnom profesionalnom razvoju nastavnika, monitoringu promena u cilju održivosti kao i obezbeđenja kvaliteta rada škole

A TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT THROUGH THE HORIZONTAL LEARNING CONCEPT AND TEACHERS' FORUMS

ABSTRACT

The vision of lifelong learning and a continuous professional development requires a teacher who is a critical thinker, a reflective practitioner, a teacher capable for self-evaluation, a teacher who knows how to find out and provide the prerequisites needed for the development of every individual student. In short, it should be a teacher who encourages and supports his/her students in both processes of learning and development. Teachers are expected to undertake a continuous professional development and a responsible participation in all segments of the school activities. The authors of this paper have theoretically analyzed the contemporary concept of teacher professional development through teachers' forums as a specific kind of horizontal learning. Teachers' forums, as a possibility for gaining new knowledge and establishing cooperation with the colleagues, are slowly becoming a part of the school practice.

KEY WORDS: teacher professional development, horizontal learning, in service teacher professional development, teachers' forums.

REFERENCE

- Beara, M. (2009). Profesionalni razvoj nastavnika u uslovima tranzicije. U: N. Kapor-Stanulović Ur, *Efekti tranzicije na porodične i profesionalne životne procese* (67-80). Novi Pazar: Državni univerzitet.
- Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*, Užice: Učiteljski fakultet
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Gunduz, F. (2015). Instructional Techniques. In: Akdeniz, C. (Eds.) *Instructional Process and Concepts in Theory and Practice. Improving the Teaching Process* (147-233), Singapore: Springer, Preuzeto sa <https://goo.gl/DzBeaB> [25.05.2017]
- Hargreaves, A., Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Koković, D. (2009). *Društvo i obrazovni kapital*. Novi Sad: Mediteran Publishing.
- Kostović, S. (2006). Kompetencije nastavnika kao dimenzija profesionalnog razvoja nastavnika – pretpostavka pedagoškog menadžmenta. U: O. Gajić Ur, *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, Knjiga 2 (33–41). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju
- Kostović, S., Oljača, M. (2012). *Pedagog i pedagoške dimenzije menadžmenta*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kostović, S., Šijaković, T., Oljača, M. (2011). Profesionalno usavršavanje nastavnika-diskurs upravljanja. U: O. Gajić, Ur: *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi*. Knjiga 1 (303-312). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Karanac, R., Papić, Ž. (2009). „Menadžment tim i upravljanje INSET-om u školama” Pristupljeno:15.06.2013. URL: <https://goo.gl/h89NCU>
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. In McLaughlin, M.W. and Oberman, I. (Eds), *Teacher Learning: New Policies, New Practices*, (pp. 185–201). New York: Columbia University, Teachers College Press.

- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2005). Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije. Beograd: Službeni glasnik RS, br. 14/04 i 56/05
- Pešikan, A. (2002). Profesionalni razvoj nastavnika - šta je tu novo? *Hemijski pregled*, 43(5), 115-120.
- Stamatović, J. (2006). *Programi i oblici stručnog usavršavanja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju filozofskog fakulteta u Beogradu
- Uzunboylz, H., Hursen, C. (2013). Evaluacija nastavničkih stavova i poimanja kompetentnosti u pogledu cjeloživotnog učenja. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15 (Sp. Ed.3), 177-204. Pristupljeno 25.05.2017.URL: <http://hrcak.srce.hr/111356>
- Vuković. L. (2015). Profesionalni razvoj nastavnika kao determinanta unapređenja rada škole. *Metodički vidici*, 6(6), 193-210.

Stanislava D. Marić Jurišin*

doi: 10.19090/zop.2017.26.123-136

Jasmina U. Klemenović

UDC: 373.3:502/504

Univerzitet u Novom Sadu,

Pregledni rad

Filozofski fakultet

POLAZIŠTA I PERSPEKTIVE EKOLOŠKO-HUMANISTIČKOG PREDŠKOLSKOG PROGRAMA “MI SMO ZEMLJANI”^{*,}**

Apstrakt: Autorke polaze od činjenice da su današnja deca, koliko i odrasli, pozvana da uče ekološki, da misle, osećaju i deluju razumevajući duboku povezanost i delikatnu uslovljenost ljudskih i prirodnih sistema. Pedagoški osmišljeno vođenje ovih procesa nude ekološko-humanistički programi usmereni na izgrađivanje saosećanja, ličnog stava, ekološkog kritičkog mišljenja i sposobnosti da se o ekološkim, socijalnim, tehnološkim i drugim problemima čovečanstva zajednički misli i na osnovu procene rizika kontrolisano deluje. Neke od ovih dimenzija već u predškolskom detinjstvu razvija i neguje program “Mi smo Zemljani”. Program se više od dve decenije realizuje u različitim sredinama. Zasnovan je na eko-humanističkim filozofskim postavkama novijeg datuma i zahtevima savremenog obrazovanja sa uporištem u socio-kulturnoj teoriji i konstruktivističkim strategijama učenja. On deci omogućava da se emocionalno, socijalno, intelektualno i stvaralački angažuju kroz zajedničke projekte sa vršnjacima, vaspitačima i roditeljima izgrađujući temeljna ekološka i humanistička saznanja i uverenja već na predškolskom uzrastu.

Ključne reči: učenje predškolske dece, konstruktivistički pristup učenju, ekološko-humanistički program, ekološko vaspitanje i obrazovanje.

UVOD

Za razliku od radikalnih ekoloških koncepcija koje rešenje za probleme savremenog doba vide u odricanju od dostignuća tehnološke civilizacije, poslednjih decenija sve su glasniji zagovornici koji izlaz traže u ljudskim sposobnostima i odgovornom ponašanju čoveka utemeljenom na

* Stanislava Marić Jurišin, stashamaric@ff.uns.ac.rs

** Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru projekta „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi” (179010) koji finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

ekološkim vrednostima (Klemenović, 2007). Veruje se da je čovek sposoban da osmisli tehnologiju usklađenu sa ekološkim principima i sprovodi odgovorne procedure kontolisanja rizika svog delovanja. Polaže se nada da zajednički naponi ljudi mogu usporiti nepovratne procese razaranja, ostavljajući budućim pokoljenjima priliku da još neko vreme žive u našem planetarnom domu.

Iz predstavljene ekološko-humanističke perspektive koja rast i razvoj ljudskih resursa nastoji da uskladi sa svim drugim resursima planete kroz uspostavljanje funkcionalne održive zajednice, posebno mesto ima osposobljavanje mladih naraštaja za rešavanje ekoloških, socijalnih i tehnoloških izazova u narednim decenijama. Deca i mladi pozvani su da nauče ekološki da misle, osećaju, razumeju i poštuju povezanost ljudskih i prirodnih sistema delujući u pravcu njihove kohezije. Pri svakom donošenju odluka oni moraju naučiti zajednički da propituju procenjujući prostorno-vremenske granice rizika, kao što je neophodno da planiraju akcije oslanjajući se na solidarnost, toleranciju, jednakost i pravdu. Tako prioritetni cilj vaspitno-obrazovnog delovanja postaje holističko osnaživanje, podržavanje i inspirisanje mladih naraštaja da razvijaju svoje kreativne potencijale i izrastaju u inovativne i odgovorne “zelene” lidere spremne da se “uhvate u koštac” sa složenim izazovima (Klemenović i Marić Jurišin, 2013). Otuda danas više nisu dovoljni “zeleni” programi koji ekološko opismenjavanje svode na pojedinačne “zelene” sadržaje i aktivnosti, već se zahtevaju programi razvoja celovitih ekoloških znanja, sposobnosti i stavova, utemeljeni na vrednostima i postavkama ekološko-humanističke paradigme.

U nastavku teksta predstavljene su osnovne ideje nove ekološke filozofije i pedagogije. Potom je prikazan predškolski program ekološko-humanističkog vaspitanja “Mi smo Zemljani” koji se duže od jedne decenije realizuje i u pojedinim predškolskim ustanovama Srbije. U okviru posebnog poglavlja osvetljena je psihološka strana, odnosno didaktička pozadina strategija i postupaka na kojima počiva proces konstruisanja znanja i učenja dece na uzrastu od pete do sedme godine.

EKOLOŠKO-HUMANISTIČKA FILOZOFSKA ORJENTACIJA U PEDAGOGIJI I POLOŽAJ DETETA U NJOJ

Krajem prošlog veka, svojim zalaganjem za novi pristup u vaspitanju i obrazovanju usmerenom na ekološke ciljeve izdvojila se grupa ruskih autora (Glazačev, 1997; Memedov, 1997; Tarasov, 1997; prema: Nikolić, 2001) definišući paradigmu “ekologizacije” vaspitno-obrazovnog procesa. Vodećim postavkama nove paradigme drugačije je sagledan odnos čoveka i sveta, pri čemu se: (a) priznaje i nastoji razumeti celovitost i jedinstvo sveta; (b) naglašava odgovornost čoveka za sudbinu Planete; (c) nastoji uspostaviti dijalog između prirode i čoveka pri čemu se koevaluacija vidi kao optimizacija međusobnih veza društva koje se razvija i prirode koju ono menja; (d) javlja se tendencija da se u kontekstu ekološke kulture priznaje prioritet prirodnih faktora ljudskog postojanja nad socijalnim (Nikolić, 2001).

Nova paradigma vodi promovisanju novih konceptualnih stavova o ekološkom vaspitanju i obrazovanju i njegovoj izmenjenoj ulozi u društvu. S. N. Glazačev (1997) promene u filozofiji vaspitanja u duhu “ekologizacije” rezimira na sledeći način: (a) ekološko mišljenje, ekološko shvatanje i ekološka kultura predstavljaju vodeću komponentu nove civilizacijske paradigme prelaska na model ekološkog (održivog) društva; (b) ekološko vaspitanje i obrazovanje ne predstavlja izdvojen segment vaspitno-obrazovnog procesa, već iznova osmišljava celokupnu vaspitno-obrazovnu delatnost kao osnovni uslov opstanka i razvoja ljudske civilizacije; (c) ekološko vaspitanje i obrazovanje predstavlja temeljnu komponentu vaspitno-obrazovnog procesa, što određuje njegove strateške ciljeve i vodeće pravce formirajući intelektualnu, moralnu i duhovnu osnovu škole budućnosti; (d) cilj ekološkog obrazovanja je usvajanje i razvoj ekoloških saznanja, formiranje i razvoj kulture društva i ličnosti, korekcija postojećeg i formiranje novog ekološkog pogleda na svet; (e) ekološko obrazovanje podrazumeva primenu kako svih opštih didaktičkih principa tako i onih specifičnih, neophodnih za uspešnu realizaciju vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka kao što su: princip ekohumanizacije, princip poučne vaspitne funkcije prirode, princip komplementarnosti i

integrativnosti i dr; (f) u nastavnom planu i programu oblast ekološkog obrazovanja ne može biti određena samo nastavnim predmetima; ono mora predstavljati sferu korekcije pogleda na svet, što bi se moglo označiti kao ekološka kultura; (g) ekološku kulturu odlikuje usmerena ljudska aktivnost na očuvanje prirodnih uslova neophodnih za život, a nivo te kulture je utoliko viši ukoliko ljudi uspevaju da realizuju takvo usmerenje; (h) ekološka kultura društva predstavlja sintezu istorijskog iskustva i tradicije ponašanja usaglašenog sa prirodom i delovanje naroda koji je naseljavaju pa je otud mera harmonije, stepen koevolucije društva i prirode pokazatelj zrelosti civilizacije (Nikolić, 2001).

Iz navedenog proizilazi da savremeno ekološko vaspitanje i obrazovanje treba shvatiti kao planetarno ekološko-humanistički orijentisano vaspitanje ili globalno obrazovanje (Marković, 2002). Tako usmereno ekološko vaspitanje i obrazovanje sve češće postaje okosnica vaspitno-obrazovnog sistema postindustrijskih zemalja, čime se opredeljuje za uvažavanje međuzavisnosti tehnološkog, ekonomskog, socijalnog i kulturnog razvoja kroz koncept održivog razvoja (Klemenović, 2004) i razvoja održive zajednice.

Vaspitno-obrazovnim ustanovama je po automatizmu dodeljena uloga institucija koje predstavljaju i zastupaju moralni “glas” društva. U tom kontekstu P. Kemp naglašava: ukoliko moralni glas današnjice nije glas građanina sveta - sistem vaspitanja i obrazovanja može se smatrati propalim. Ovakvim stavom Kemp ističe dva bitna momenta: 1) moralnu dimenziju održivog razvoja i 2) neprocenjivu ulogu koju ima vaspitanje i obrazovanje na ranom uzrastu za razvoj globalnog građanstva (Johansson, 2009).

Sve negativne posledice koje sa sobom nosi industrijalizacija i preterana ekspolatacija, nažalost, ponajviše se odražavaju upravo na najmlađim naraštajima. Ukoliko se pođe od premise “održivosti”, kao logičan sled nameće se i potreba za promenama. Šansu za to moguće je potražiti, između ostalog, i u drugačijem obrazovanju. Sa stanovišta UNESCO-a iz 1997, obrazovanje je čovečanstvu najbolja nada i najefikasnije sredstvo za postizanje održivog razvoja i održive zajednice. Obrazovanje osnažuje ljude i omogućava im da usvajaju i razvijaju vrednosti i veštine koje će im omogućiti da kritički reflektuju stvarnost i donose

ispravne odluke u vezi sa pitanjima mira, socijalne jednakosti i pravde. Obrazovanje tako pomaže onima koji su eksploatisani da brane svoje interese i samim tim grade bolju zajednicu (Marić Jurišin, 2015).

Kako bi obrazovanje otvaralo put održivosti, neophodno je da počiva na sledećim principima i vrednostima: integraciono jedinstvo; rodna jednakost; društvena tolerancija; smanjenje siromaštva; zaštita životne sredine; restauracija i konzervacija prirodnih resursa i "miroljubivo" društvo (UNESCO, 2006 prema Marić Jurišin, 2015). Sa ovakvim obrazovanjem mora se započeti po rođenju. Vaspitno-obrazovni rad na tako ranom uzrastu predstavlja i osnovu za kasnije učenje i razvoj. Osnovne životne veštine - kao što su komunikacija, saradnja, autonomija, kreativnost, rešavanje problema, pozitivni i negativni stavovi prema učenju i sama društvenost - uobličavaju se na ranom uzrastu i to treba uzeti u obzir prilikom koncipiranja vaspitno-obrazovne prakse. Veštine i sklonosti naučene u ranom detinjstvu kasnije se tokom života razvijaju i nadograđuju, na šta veliki uticaj imaju porodica, vaspitno-obrazovne institucije i zajednica (Kaga, 2008).

Mogućnost deteta da aktivno učestvuje u svim segmentima svakodnevnog života važan je preduslov za razvoj njegovih građanskih kompetencija potrebnih za učešće u životu zajednice. Na taj način dete se podstiče i ohrabruje da kritički misli i donosi vlastite sudove. Jer, krajnji cilj vaspitanja i obrazovanja je razvoj aktivnih, odgovornih i inicijativnih osoba koje se u složenom svetu u kojem žive mogu snaći i koje ga mogu učiniti boljim (Slunjski, 2012). Vrednosti i veštine potrebne za život u održivoj zajednici deca treba da razvijaju i neguju već u predškolskoj ustanovi. Otuda je važno omogućiti da vrtići deluju kao oblici zajedničkog življenja dece i odraslih, da funkcionišu u skladu sa postavkama o jednakosti svih živih bića, učešću svih pojedinaca i grupa, toleranciji, slobodi i odgovornosti svih uključenih aktera (Marić Jurišin, 2015).

Podržavajući aktivnosti i programe usmerene ka ostvarivanju i negovanju vrednosti održive zajednice u svakodnevnom životu, Ujedinjene nacije su period od 2005. do 2014. godine proglasile dekadom vaspitanja i obrazovanja za održivi razvoj (UNESCO, 2012), pri čemu je posebna pažnja posvećena upravo vaspitanju i obrazovanju na predškolskom uzrastu. U cilju

podrške rastućem interesovanju za unapređivanje ranog razvoja, UNESCO je objavio primere dobre prakse iz čitavog sveta na ovom polju. Među brojnim programima čija se pozitivna iskustva opisuju, posebno se ističu: *Creating socio-environmental safety nest for Early Childhood integrated approaches to sustainability*, Grahamstown – Južna Amerika; *Earth Kids Space Programme*, Tokyo – Japan; *Green Kindergartens – environmental education for young children*, Port Vila – Novi Zeland; *How are you ... Earth? 15 animated films*, Paris – Francuska; *Leben gestalten lernen – Werte leben / Learning to shape life – living values*, Bayern – Nemačka; *Sustainable Human Development in Rio Santiago*, Rio Santiago – Ekvador (Marić Jurišin i Klemenović, 2015).

Mnogi od ovih programa predstavljaju napore pojedinaca ili grupa da preduzmu nešto u vezi sa zaštitom životne sredine i promenom svesti, ali njihovi efekti su ograničeni jer se uglavnom oslanjaju na pojedinačne aktivnosti čiji je cilj obrazovanje dece a ne i vaspitanje. Vaspitanje i obrazovanje usmereno na razvoj održive zajednice i zaštitu životne sredine neophodno je zasnovati na drugačijem stilu življenja, razmišljanja i zajedničkog delanja. U tako shvaćenom vaspitno-obrazovnom procesu ekološki sadržaji i aktivnosti nisu dovoljni za razumevanje postulata održivosti. Za to su potrebni ekološki programi čiji se temelji postavljaju već tokom predškolskog uzrasta. Program “Mi smo Zemljani” sadrži sve neophodne vaspitne i obrazovne komponente (Marić Jurišin, 2015).

PROGRAM PREDŠKOLSKOG EKOLOŠKOG VASPITANJA „MI SMO ZEMLJANI”

„Mi smo Zemljani” je program ekološkog vaspitanja namenjen deci uzrasta od pet do sedam godina, u čijem fokusu je izgrađivanje sistema ličnih značenja kao osnove u razvoju ekološke svesti. Osmislio ga je Nikolaj N. Veresov sredinom devedesetih godina prošlog veka za potrebe Centra za ekološko obrazovanje grada Utrehta (Holandija). No program je ubrzo široko internacionalno prihvaćen (Finska, Velika Britanija, Rusija, Ukrajina). Početkom novog milenijuma program je predstavljen i jednom broju ekološki osvešćenih vaspitača i stručnih saradnika iz predškolskih ustanova u Srbiji,

koji su tom prilikom edukovani za njegovu primenu (Marić Jurišin i Klemenović, 2015).

Prema rečima samog autora N. N. Veresova, u osnovi programa leži postavka da su svet i čovek elementi jednog makrosistema koji zavisi od čoveka i od prirode, ali i njihovih složenih međusobnih odnosa. Polazište programa čini socio-kulturna teorija Vigotskog, odnosno filozofija vaspitanja i obrazovanja koja razvoj individue vidi kao proces kultivacije ili proces buđenja ličnosti kroz urastanje u kulturu (Veresov, 2002a). Kako bi dete uspešno ovladalo makrosistemom, mora da otkrije njegov značaj i osmisli ga izgrađivanjem sistema ličnih značenja kroz komunikaciju i delatnu podršku drugih članova zajednice. Praktično učešće deteta u različitim vidovima interakcije sa odraslima pomaže mu da sa opazajno-praktičnog i opazajno-predstavnog mišljenja postepeno prelazi na pojmovni plan čiju tehnologiju Veresov preuzima od Davidova. U kreiranju sistema intelektualnih aktivnosti Veresov se bazira na učenjima I. R. Galjperina, tako da scenario za svaku temu prati tok teorije etapnog formiranja umnih radnji: od upoznavanja sa zadatkom, preko izvršenja spoljašnje radnje, prevođenja na glasni govor, zatim faze bezglasnog rešavanja zadatka pa do unutrašnjeg govora tj. svođenja radnje na smisao (Bojović, 2003).

U neposrednoj vaspitno-obrazovnoj praksi program „Mi smo Zemljani” implementira se kroz sistem ciljeva i zadataka. Cilj programa je omogućavanje uslova za razvoj ekološke svesti predškolaca, dok su zadaci: obezbeđivanje uslova za izgrađivanje vrednosnih ciljeva, od kojih je najvažniji biti Zemljanin, naslednik, odgovoran građanin; stvaralačko izražavanje deteta i pedagoga; razvoj sposobnosti deteta; bogaćenje dečijih znanja (Veresov, 2002b). Program sadrži dvadeset i jednu tematsku oblast čiji je redosled i logiku važno slediti budući da se kroz njih izgrađuju osnovni pojmovi: Gde živi čovek; Šta je najdraže; Šta je to zemlja; Šta je to dom; Dom u kojem mi živimo; Moj dom - moj prijatelj; Ulice i ljudi; Ime moje ulice; Portret ulice; Grad gde živimo; Domovina; Kosmičko putovanje oko Zemlje u kosmičkom brodu; Putovanje vazдушnim balonom – cepelinom; Putovanje po površini Zemlje; Putovanje u unutrašnjost Zemlje. U okviru svake teme, tim koji realizuje program u obavezi je da poštuje, osim redosleda sadržaja, logiku strategija i postupaka koji su osmišljeni za

podsticanje razvoja viših psihičkih funkcija na uzrastu od pete do sedme godine (Marić Jurišin, 2015).

Za ekološko učenje, prema Veresovu, ključan je redosled koraka kojim se izgrađuje značenje pojmova. Tako na primer, određenja pojma „stanište” gradi se postepno kroz razumevanje smisla ovog pojma polazeći od konteksta koji je najbliži detetu (ulica – grad/selo gde dete živi – država) sve do najšireg značenja (planeta Zemlja). Prvi korak je izgradnja temeljnog ekološkog koncepta dece, tj. koncepta staništa kojim se odgovara na pitanje: Šta je stanište? Drugi korak podrazumeva obogaćivanje datog koncepta sadržajem kulturnog značenja: Šta znači stanište? (Veresov, 2002a). Na ovaj način deca dolaze do saznanja da je moguće promeniti kuću ili stan, ulicu, grad pa i državu, ali nije moguće promeniti naše pravo stanište planetu Zemlju. Deca dolaze do, za njih, epohalnog otkrića da je Zemlja jedini dom koji imaju i da shodno tome moraju naučiti i kako da se u njemu ponašaju, čuvaju ga i štite. Od vaspitača i stručnih saradnika koji čine tim koji realizuje program zavisi da li će se on sprovoditi u toku jedne ili dve školske godine. Dinamika rada na svakoj temi zavisi pak od interesovanja i spremnosti dece da se bave konkretnom problematikom. Prati se njihov tempo i njihova aktivnost i shodno tome može da se radi jednom ili dva puta nedeljno ili jednom u dve nedelje – bitno je da se deca ne zasite, da budu motivisana i da neguju pozitivan emocionalni odnos prema učenju.

U programu „Mi smo Zemljani” sve programske aktivnosti teže razvoju apstraktnog mišljenja dece, koje se razvija kao produkt detetovog delanja. Čovek najpre misli rukama (predmetna aktivnost), odnosno dela na predmetima koji ga okružuju, zatim se iz te delatnosti razvija predstava o predmetima a odatle apstraktno mišljenje. Shodno tome, može se zaključiti koliki je značaj kvalitetno organizovane spoljašnje sredine tj. adekvatnih i podsticajnih sredinskih uslova, kao i samog vaspitača čiji je to posao. Program je zamišljen tako da se svaka usmerena aktivnost realizuje u formi zajedničkog delanja u toku koje vaspitač i pedagog prate promene do kojih dolazi u umu deteta, tj. kako spoljašnja aktivnost prelazi u unutrašnju s tendencijom da se kod svakog deteta razvija apstraktno logičko mišljenje. Bogatstvo dečijeg mišljenja ogleda se u sposobnosti da se spontano misli, te u zaiteresovanosti i istraživačkoj radoznalosti za svet u kojem se živi. Ta

radoznalost manifestuje se putem dečijih sposobnosti da se pitaju za razlog postojanja stvari i način njihovog funkcionisanja – Zašto? Prilikom formiranja pojmova autor programa ne odstupa od načela postupnosti (gde svaki prethodni pojam stoji u osnovi formiranja narednog), kao ni od sledećih uslova: visok stepen profesionalne osposobljenosti vaspitača i pedagoga na području razvojne psihologije, pedagogije, prirodnih i društvenih nauka, metodike i ekologije.

DIDAKTIČKA UTEMELJENOST PROGRAMA „MI SMO ZEMLJANI”

Program „Mi smo Zemljani” koncipiran je tako da planski i sistematski vodi i olakšava proces prelaska sa opažajno-praktičnog na opažajno-predstavno mišljenje kod dece. Pri prelasku na plan predstava dolazi do zamene spoljašnje materijalne delatnosti predstavama predmeta, a konkretan postupak delatnosti se preobražava i javlja kao radnja na planu predstava. Uspešnost ovog prelaska zavisi od strukture sredstava koja se koriste pri obavljanju materijalnih radnji. Sam proces je znatno olakšan ukoliko su deca obučena da ta sredstva prvo raščlane na delove a zatim ih naknadno spajaju u celine. Još jedan od faktora koji može olakšati razvoj opažajno-predstavnog mišljenja jeste upotreba modela i shema. Detetova sposobnost za operisanje predstavama nije neposredan rezultat usvajanja znanja, već uzajamnog delovanja različitih aspekata psihičkog razvoja deteta kao što je razvoj predmetnih i instrumentalnih radnji, govora, imitativnih radnji, igrovne aktivnosti itd. (Podđakov, 1992).

Da bi dete počelo da se ponaša ekološki, mora najpre da oseća i misli ekološki. Da bi počelo da misli, mora da zadovolji dva uslova: da formira neke pojmove (barem fundamentalne) i da ima formirane intelektualne sposobnosti. Ovo je vrlo transparentno ukoliko se ima u vidu da je mišljenje intelektualna aktivnost koja barata pojmovima. Naravno samo postojanje pojmova ne znači automatski i mišljenje. Mišljenje iziskuje sposobnost formiranja veza među pojmovima i težnju da se dosegne uopšten, apstraktan oblik.

Program „Mi smo Zemljani” svojim aktivnostima i metodama zahteva, podstiče i razvija apstraktno mišljenje dece i odraslih partnera koji

sa njima rade. Postavlja se pitanje: kako naučiti dete da misli? Veresov u svom programu preuzima tehnologiju Davidova, koja se oslanja na tri stavke koje treba realizovati sa decom: formirati sistem pojmova, formirati intelektualne aktivnosti i obezbediti uslove da se one pojave kod dece (zadatak odraslog).

Razvoj pojmova o prirodi jeste i nužan zahtev za razumevanje odnosa u njoj. Poznavanje okoline uvodi dete u percipiranje i shvatanje odnosa u neposrednom okruženju, pomaže razvoj dečijeg mišljenja, bogati dečiji rečnik i pruža mogućnost aktivnog uključivanja i interakcije sa tom okolinom. Praktično učešće deteta u raznovrsnim aktivnostima, oblicima i vidovima komunikacije sa odraslima pomaže detetu da sa opažajno-praktičnog i opažajno-predstavnog prelazi na pojmovni plan. U tom kontekstu učenje se razumeva kao istraživački akt u kojem dete - kroz interakciju sa odraslima, drugom decom i materijalima - razmenjuje ispitujući i proveravajući kako funkcioniše svet koji ga okružuje. To je oblik delanja u kojem su deca fizički i mentalno aktivna u konkretnim aktivnostima značajnim za njihovo životno iskustvo. Stupanj razumevanja pojma direktno je uslovljen vezama ličnog iskustva i direktnog znanja o drugim pojmovima i idejama u mišljenju deteta (Cvijetićanin i Sučević, 2011).

Formiranje pojma predstavlja prelaz iz jednog stanja u drugo, dok je mišljenje odraz suštine same pojave tj. orijentacije na suštinu. Pojedina deca intuitivno shvataju suštinu, odnosno ona umeju da da strukturiraju ono što saznaju, te odvoje bitno od nebitnog. To su deca koja imaju metod. Suština je da dete ne treba da traži rešenje zadatka nego način na koji će ga rešiti. Program je konstruisan tako da deca zajedno sa vaspitačem otkrivaju, uče i asimiluju metod a samim tim razvijaju i sposobnosti, odnosno da umeju koristiti metod i uz postavljanje pitanja *Šta je to? Zašto? i Zašto to tako izgleda?* počinju da operišu pojmovima. Bazirajući se na takvoj metodi, deca ne dobijaju gotova znanja već mogućnost da otkrivaju suštinu i na taj način ovladaju pojmovima. Akcenat je na uviđanju odnosa među pojavama.

ZAKLJUČAK

Ekološko-humanistički program predškolskog vaspitanja „Mi smo Zemljani” značajno produbljuje uobičajenu sazajnu perspektivu ekološki orijentisanih programa s obzirom da doprinosi razvoju mišljenja kroz intezivnu socio-emocionalnu interakciju tokom procesa formiranja mreže ekoloških pojmova. Metode i postupci na kojima se program temelji ne nude gotova rešenja, već podstiču i uče decu da zajednički isprobavaju različite načine i otkrivaju nove, ili da naučeno primenjuju u rešavanju drugačijih problema (Marić Jurišin i Klemenović, 2015). Umesto da usvajaju apstraktne ekološke pojmove i gomilaju činjenice, deca se već na predškolskom uzrastu usmeravaju da zajednički iznalaze i izumevaju primenljiva saznanja utemeljena na ekološko humanističkim vrednostima koje predhodno razumevaju i doživljavaju na ličnom nivou.

Dete predškolskog uzrasta ima veoma izraženu potrebu za otkrivanjem i upoznavanjem sebe, živog sveta i svoje okoline. Istraživačkim aktivnostima ono opaža, uočava, postavlja pitanja i hipoteze, proverava i dokazuje odnose i relacije. Izuzetno je značajno da taj proces intelektualnih aktivnosti istovremeno predstavlja priliku i podsticaj za socijalnu i emocionalnu razmenu koja se odvija u kontekstu saradnje, poverenja i međusobnog uvažavanja. Otuda je posebno delikatna uloga odraslog/vaspitača koji treba da osluškuje želje, potrebe i interesovanja dece i podstičući ih kanališe ispoljavanje njihove otkrivačke i stvaralačke energije (Marić Jurišin, 2015).

Što su dublje prepliću profesionalne i lične vrednosti vaspitača sa ekološko humanističkim postavkama, povećava se verovatnoća da će u svakodnevnom životu vrtića deca imati priliku da razvijaju osećaj sopstevne vrednosti, uporedo sa doživljavanjem značaja drugih i drugačijih, uz usvajanje obrazaca ponašanja koji omogućavaju zajednički život (Klemenović i Marić Jurišin, 2013). Otuda je neophodno osigurati da vrednosti i ciljevi inicijalnog obrazovanja i kontinuiranog profesionalnog razvoja vaspitača budu protkani vrednostima ekološko-humanističke paradigme. To znači da je vaspitače potrebno ne samo upoznati sa osnovnim pojmovima ekologije, nego ih i ohrabriti da usvoje ekološku paradigmu kao

postulat prema kojem će se rukovoditi u svom radu. Na visokim školama za obrazovanje vaspitača ovoj problematici treba prisupiti interdisciplinarno. Kako bi se postigao izistinski socijalno ekološki optimum, neophodno je, osim pojedinačnih predmeta ekološke tematike, ekološke sadržaje inkorporirati i implementirati u već postojeće predmete, čime bi se istakla i njihova međuzavisnost. Akcenat je na konceptualnoj povezanosti i interdisciplinarnom pristupu, što osigurava i aplikativnu vrednost pomenutih sadržaja (Marić Jurišin, 2013).

STARTING POINTS AND PERSPECTIVES OF ECOLOGICAL AND HUMANISTIC
PRESCHOOL PROGRAM "WE ARE EARTHLINGS"

ABSTRACT

The authors start from the fact that today's children, as much as adults, are invited to learn environmentally, as well as to think, feel and act by understanding a deep connection and delicate conditionality of human and natural systems. Pedagogically designed performance of these processes offered in ecological and humanistic programs aimed at creating empathy, personal attitude, environmental critical thinking, and the ability to jointly consider environmental, social, technological and other problems of humanity, having the controlled actions on the basis of the risk assessment, accordingly. Some of these dimensions have been developed and nurtured in the pre-school childhood through the program "We are Earthlings." The program has been implemented in different environments for more than two decades. It is based on ecological and humanistic philosophical settings of a recent date, as well as on demands of contemporary education rooted in the socio-cultural theory and constructivist learning strategies. It allows children to be emotionally, socially, intellectually and creatively engaged through joint projects with their peers, teachers and parents by building fundamental environmental and humanistic knowledge and beliefs already in the preschool age.

KEY WORDS: teaching preschool children, constructivist learning approach, ecological and humanistic program, environmental education.

REFERENCE:

- Bojović, Ž. (2003). Teorije učenja i udžbenici, *Pedagogija XII*, 3-4, str. 72-84.
- Cvjetičanin, S., Sučević, V. (2011). Teorijski okviri razvoja pojmova o prirodi u predškolskoj ustanovi. *Pedagogija*, 66(3), 497-506.
- Johansson, E. (2009). The preschool child of today – the world – citizen of tomorrow? *International Journal Of Early Childhood*, Vol.41, No2, p 75-95.
- Kaga, Y. (2008). Early childhood education for a sustainable world. *The Contribution Of Early Childhood Education To A Sustainable Society*. p 53-57.
- Klemenović, J. (2007). Filozofsko-etičko utemeljenje ekološkog vaspitanja i obrazovanja II deo, *Pedagogija*, 62(3), 374-384.
- Klemenović, J. (2004). *Ekološko vaspitanje i obrazovanje dece predškolskog uzrasta*, Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Klemenović, Marić Jurišin, S. (2012). "Ozelenjavanje" kurikulumu u sistemu obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije, *International Conference Proceedings „Modern approaches to teaching coming generation“*, 507-515, Ljubljana: EDUvision.
- Klemenović, J., Marić Jurišin, S. (2013). Ekološka dimenzija predškolskih programa iz perspektive vaspitača, *Zbornik rezimea "Inovativni pristupi obrazovanju XVI naučna konferencija: Pedagoška istraživanja i školska praksa"*, (str. 24-25), Beograd, 25.oktobar 2013, Beograd: Učiteljski fakultet.
- Marić Jurišin, S. (2013). Kompetencije vaspitača za razvoj ekološke pismenosti kod dece, U: *Tematski zbornik – Kompetencije vaspitača za društvo znanja*, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi, str. 220-227.
- Marić Jurišin, S. i Klemenović, J. (2015). Программа „Мы – земляне” – пример дошкольного воспитания и образования, ориентированного на будущее, *Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании*: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию РГУ

имени С.А. Есенина, 8–10 октябрия 2015 года / отв. ред. Л.А. Байкова, Н.А. Фомина, А.Н. Сухов ; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – Рязань, 2015. – 512.

Marić Jurišin, S. (2015). *Implikacije ekoloških programa na socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta iz perspektive održive zajednice* - disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu.

Marković, D.Ž. (2002). Globalizacija i planetarni ekoliški humanizam. *Revija rada* – specijalni broj. XXXII. Beograd: Zaštita pres. str. 16-32.

Nikolić, V. (2001). *Zaštita životne sredine u sistemu savremenog vaspitanja i obrazovanja* - doktorska disertacija odbranjena na Fakultetu zaštite na radu Univerziteta u Nišu.

Podđakov, N. (1992). *Praktično mišljenje kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječijih stopa*. Zagreb: Profil International.

Veresov, N. N. (2002a). Naš dom je Zemlja. *Kreativno vaspitanje*. Br. 10, 16-22.

Veresov, N.N. (2002b). Program Humanističkog ekološkog vaspitanja predškolaca. *Kreativno vaspitanje*. Br. 10, 23-32.

UNESCO (2012). *Education for Sustainable Development in Action UNESCO, Education Sector Learning & Training Tools N°4 – 2012*, Paris: UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216383e.pdf>

Vesna Colić*

doi: 10.19090/zop.2017.26.137-155

Tamara Milošević

UDC: 159.93-053.4

Uglješa Colić

Originalni naučni rad

Visoka škola strukovnih studija za
obrazovanje vaspitača, Novi Sad

OPAŽANJE, SHVATANJE I PREDSTAVLJANJE PROSTORA KOD DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Apstrakt: Orijehtacija dece u prostoru je značajna za celokupan razvoj, kao i razvoj specifičnih veština koje su važne, kako za snalaženje u svakodnevnom životu, tako i za uspeh u nekim školskim predmetima (naročito za čitanje, pisanje, računanje, likovno i fizičko vaspitanje). Dolazak dece u vrtić, kao svakodnevna životna situacija, može da obezbedi dragocena iskustva za razvoj orijentacije u prostoru. Cilj istraživanja je da se utvrdi kako deca opažaju, shvataju i grafički predstavljaju prostor kroz koji se svakodnevno kreću. Uzorak istraživanja čini 156 ispitanika (dece), po 52 od 4,5 i 6 godina, uz podjednaku zastupljenost devojčica i dečaka. Sva deca pohađaju neki od vrtića u Novom Sadu. Korišćena je metoda intervju a i crtanja mape puta od kuće do vrtića. Rezultati istraživanja - dobijeni analizom odgovora na pitanja i analizom crteža dece - pokazali su da deca iz uzorka relativno dobro opažaju, razumeju i predstavljaju prostor, ali ova situacija nije u dovoljnoj meri iskorišćena za unapređivanje dečjeg razumevanja pravca kretanja i korišćenja simbola u predstavljanju prostora. Odrasli bi trebalo da poklanjaju veću pažnju dečjem neposrednom iskustvu, više razgovaraju sa decom o njihovim doživljajima prostora i prostornih odnosa, kao i da podstiču decu da češće crtaju mape i više se služe različitim simbolima.

Ključne reči: deca, prostor, opažanje, shvatanje, predstavljanje.

UVOD

Pojam prostora sreće se u različitim naukama (filozofiji, matematici, fizici), ali i umetnosti (likovnoj umetnosti, arhitekturi) i u svakodnevnom životu. Proučavanja etnografske i istorijske građe dovodi do zaključka da se prostor u različitim kulturama i različitim vremenima različito doživljavao, tumačio, organizovao i koristio. Posebno pitanje je kako se kod dece

* Vesna Colić, colic.vesna@gmail.com

razvijaju pojmovi o prostoru, koji su za njih od velike važnosti, kako za snalaženje u svakodnevnom životu, tako i za uspeh u nekim školskim predmetima (naročito za čitanje, pisanje, računanje, likovno i fizičko vaspitanje). Dečije viđenje prostora se, nesumnjivo, razlikuje od viđenja odraslih, te ga je tim teže istraživati i razumeti.

Teorijski okvir za istraživanje orijentacije dece u prostoru u ovom radu čine teorije razvoja deteta Pijažea i Vigotskog, kao i novija istraživanja o značaju i razvoju prostornog ponašanja i orijentisanja uopšte. Ta istraživanja ukazuju da je prostorni razvoj važan za evoluciju, adaptaciju i svakodnevno funcionisanje čoveka. Prostorne sposobnosti se takođe smatraju ključnom komponentom ljudskog intelekta, pa je tako i prostorna inteligencija jedan od tipova inteligencije predloženih u Gardnerovoj teorije višestruke inteligencije (Newcombe, Uttal & Sauter, 2013).

Smatra se da je razvoj opažanja i shvatanja prostora uslovljen, kao uostalom i razvoj deteta u celini, jednim delom sazrevanjem, ali i bogatstvom i karakterom neposrednog iskustva deteta u vezi sa prostornim pojavama. Dete koje ima bogato neposredno iskustvo i brojne prilike da interiorizuje i transformiše to iskustvo u interakciji sa odraslima i drugom decom, uspešno će ovladati prostorom, što će doprineti njegovom uspešnom snalaženju u prirodnoj i društvenoj sredini. Ukoliko su njegova iskustva siromašna, kao i prilike za preradu tog iskustva, dete će imati poteškoća u raznim poljima delatnosti, otežan opšti razvoj i neke specifične teškoće, među kojima se navode i teškoće u početnom čitanju i pisanju. Zbog toga autori rada smatraju da je veoma važno koristiti svaku životnu situaciju u kojoj deca i odrasli zajedno učestvuju za bogaćenje dečjeg iskustva, doživljaja prostora i prostornih odnosa i simboličke reprezentacije. Posebnu vrednost će imati one situacije koje su za dete važne, među kojima je sigurno i dolazak u vrtić, situacija koja je neposredni predmet interesovanja u ovom radu.

TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

Jedno od polazišta u ovom radu bila je Pijažea teorija i njegova shvatanja o razvoju inteligencije i opažanja dece predškolskog uzrasta. Prema njegovom mišljenju, saznajni razvoj nije rezultat samo sazrevanja, niti samo

uticaja sredine, već se odvija u interakciji sazrevanja i sredine. Saznanje nije kopija realnosti, već je „proces dinamične interakcije“ između misli i stvarnosti (Tanner, 1979:10). Ono nastaje na osnovu delovanja deteta na sredinu kojim modifikuje i transformiše objekte, gradi sve složenije kognitivne sheme i aktivno konstruiše svoje znanje. U okviru njegove teorije, ipak nije nađeno potpuno objašnjenje za predmet ovog istraživanja, jer se smatralo da za njegovo razumevanje nije dovoljno osloniti se samo na individualno razmišljanje deteta o sopstvenoj aktivnosti. Otuda je važan izvor sociokulturna teorija Vigotskog, koji u većoj meri naglašava uticaj drugih ljudi u procesu mišljenja i saznavanja.

Mnogi savremeni istraživači ističu ulogu socijalnog konteksta i interakcije sa drugim ljudima u kognitivnom razvoju. Vigotski smatra da posebno važnu ulogu u dečjem razvoju i učenju ima interakcija između odraslog i deteta. Ukoliko se te interakcije odvijaju tokom upoznavanja i doživljavanja svakodnevnih događaja deteta u neposrednom okruženju, tada u najvećoj meri doprinose razvoju i učenju (Medouz i Kešdan, 2000). Na taj način je Vigotski posebno naglasio važnost socijalnog konteksta i podrške koju pruža celokupnom razvoju.

Zbog izuzetnog značaja koje imaju prostorne sposobnosti, kao neophodna komponenta i veština inteligencije uopšte, ali i kao preduslov uspešnog bavljenja različitim naučnim, tehnološkim, inženjerskim i matematičkim disciplinama, sve veća pažnja istraživača usmerena je na istraživanja razvoja prostorne simboličke reprezentacije (Newcombe et al. 2013). Njihova istraživanja pokazala su da se simboličke reprezentacije razvijaju zahvaljujući količini informacija koje se direktno, a u još većoj meri indirektno, dobijaju. Takođe, ističe se i kvalitet informacija, pri čemu se mape, kao prenosioci informacija, smatraju značajnijim od jezika jer prenose više elemenata i ukazuju na neke pojedinosti koje su važne za rešavanje zadataka. Korišćenje jezika je najčešće i smatra se da on ima značajnu ulogu u poboljšanju kvaliteta informacija. Pored jezika i mapa, prostorni simbolički sistem čine i gestovi, koji su slični slikama, ali za razliku od njih mogu da uključe samo dva elementa informacije istovremeno (Newcombe et al. 2013).

Kada se pokušalo definisati šta je *prostor*, pošlo se od činjenice da ga dete saznaje kroz niz aktivnosti vezanih za određeno mesto, te gradi svoje

razumevanje prostora stičući lično iskustvo. Svakako da i osobine samog prostora utiču na detetov doživljaj. Prema poznatom američkom arhitekti Linču (Lynch, 1974), sadržaj slike prostora može se objasniti kroz pet elemenata: putevi, granice, distrikti (područja), čvorišta i orijentiri (obeležja). To su dominantni elementi u prostoru koji služe kao orijentiri, pri čemu nijedan od tipskih elemenata ne postoji kao izdvojena jedinica - oni se preklapaju i uzajamno prožimaju.

Kada se govori o percepciji i deci, treba imati na umu da svet iz perspektive deteta ne izgleda isto kao iz perspektive odraslog. Razlike se javljaju već u vezi sa dimenzijama. Detetu jedan prostor može izgledati ogroman, dok odraslima ne daje takav doživljaj. Svet kakvog ga mi poznajemo za dete izranja tek posle godina iskustva, a sve potpomognuto promenama koje se dešavaju u sazrevanju njegovog centralnog nervnog sistema tokom najranijeg detinjstva, kao i neposrednom interakcijom sa fizičkim i socijalnim okruženjem (Jerković i Zotović, 2010).

Istraživanja pokazuju da deca od 4-5 godina najčešće dobro opažaju i pravilno imenuju prostorne odnose (iza, pored, iznad, ispod), kao i pravac kretanja u prostoru (levo, desno, napred, nazad) (Djačenko i Lavrentjev, 1988). Međutim, kada se nađe u novoj, nepoznatoj, situaciji velika je verovatnoća da će dete imati poteškoća da se orijentiše. Jedna od tih situacija može biti polazak u školu, kada će mu ove poteškoće otežati savladavanje čitanja i pisanja. Klemenović (2014) ističe da je zato veoma važno da se pored poznatog direktnog pripremanja deteta za polazak u školu i svaku novu situaciju, koriste i posredni načini, kao što su razgovor, igra, čitanje detetu, izleti, posete i putovanja i uopšte bogaćenje njegovog iskustva. Otuda se u literaturi preporučuje da vaspitači predškolske dece kreiraju različite situacije i prilike za učenje dece o prostoru i prostornim odnosima, da ih podstiču da identifikuju objekte, da koriste reči koje označavaju prostorne odnose, da opisuje veze i pozicije između objekata i slično (Dauksas & White, 2014).

U jednom od istraživanja *Harvardskog istraživačkog centra posvećenog porodici (Harvard Family Research Project)*, koji se bavio procesom prelaska deteta iz vrtića u školu, utvrđeno je, između ostalog, da zavisi od nekoliko faktora. Za ovaj rad je važan podatak da dobra orijentacija u prostoru umnogome može pomoći detetu da se bolje snađe u novoj

situaciji. Poznavanje objekta škole i sličnost sa objektom vrtića - koji mu je već poznat - doprineće da taj proces bude manje stresan, ali će takođe povoljno uticati na razvoj socijalnih, emocionalnih i akademskih veština (Casper, Lopez & Chattrabhuti, 2015).

METOD

Predmet istraživanja je opažanje i shvatanje prostora dece predškolskog uzrasta.

Cilj istraživanja je da se utvrdi kako deca predškolskog uzrasta opažaju i shvataju prostor kroz koji se svakodnevno kreću i kako ga grafički predstavljaju. Ovim radom želi se ukazati na značaj jedne svakodnevne životne situacije, tj. dolazak deteta u vrtić, za razvoj detetovog opažanja i shvatanja prostora. Takođe, želi se proceniti da li se u praksi ova situacija dovoljno koristi za razvoj opažanja i shvatanja prostornih odnosa kod predškolske dece i posebno da ukaže na potrebu korišćenja svih životnih situacija i aktivnosti za razvoj shvatanja prostornih odnosa.

Uzorak istraživanja je 156 ispitanika - predškolske dece, po 52 od 4, 5 i 6 godina, uz podjednaku zastupljenost devojčica i dečaka u okviru svih obuhvaćenih uzrasta. Sva deca pohađaju neki od vrtića u gradu Novom Sadu. Uzorak je prigodan, nije reprezentativan, te su mogućnosti uopštavanja rezultata ograničene, ali se veruje da ukazuju na neke najopštije tendencije u vezi sa predmetom istraživanja.

U istraživanju je primenjen intervju sa decom i analiza dečjih crteža. Razgovor sa decom su vodili njihovi vaspitači ili studenti Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača (Novi Sad) na praksi u prisustvu vaspitača, što znači deci poznate osobe. Razgovori su vođeni u prostorijama vrtića, odnosno u deci poznatom prostoru, tako da su bila potpuno sigurna i opuštena tokom intervjuja. Postavljena su im sledeća pitanja:

1. Sa kime dolaziš u vrtić?
2. Kako dolaziš u vrtić?
3. Opiši kuda sve prolaziš. Šta i koga vidiš?
4. Kako znaš da si stigao/stigla?

Nakon obavljenog razgovora, deca su crtala mapu svog puta od kuće do vrtića i crteži su prilagani uz zapis o svakom pojedinom razgovoru. Odgovori na pitanja razvrstani su po kategorijama i statistički obrađeni. Analiza crteža je rađena uzimajući u obzir likovne elemente i u poređenju sa usmenim odgovorima dece. Uzeti su u obzir različiti aspekti: uzrast i pol deteta, šta je dete nacrtao, kako, kao i kako je to povezano sa verbalnim iskazom.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

Tabelama koje slede prikazani su odgovori na četiri pitanja koja su postavljena deci; podvrgnuti su deskriptivnoj statistici. U posebnom odeljku prikazana je analiza dečjih crteža.

Tabela 1. *Odgovori na pitanje 1. Sa kim dolaziš u vrtić?*

Kategorije:		Jedna osoba	Dve osobe	Tri i više osobe	Nešto drugo	Ukupno
Pol	Uzrast					
Devojčice	4	9	11	6	0	26
	5	11	12	2	1	26
	6	10	12	4	0	26
Dečaci	4	11	10	4	1	26
	5	8	16	1	1	26
	6	7	11	7	1	26
Ukupno	4	20	21	10	1	52
	5	19	28	3	2	52
	6	17	23	11	1	52
	Svi	56	72	24	4	156

Iz Tabele broj 1, gde su prikazani odgovori na pitanje „Sa kim dolaziš u vrtić?“, primetno je da najveći broj dece (72 dece, odnosno 46,15%) dolazi u vrtić sa dve osobe. Može se videti da su to najčešće roditelji deteta, mama i tata, kada su oni često navodili „mama me dovodi, a tata dolazi po mene“, ili obrnuto. Bilo je slučajeva gde su deca davala odgovore da dolaze sa mamom

ili tatom, u zavisnosti od drugih faktora, kao na primer, „kad se mama uspava“, „uvek dolazim sa dedom, ali je sada povredio nogu, pa me tata dovozi“, „jedan dan sa mamom, jedan dan sa tatom“ i slično. Druge osobe koje se javljaju u odgovorima dece su bake i deke. Nešto manji broje dece (56, odnosno 35,9%) dalo je odgovor da u vrtić dolaze sa jednom osobom. To su uglavnom roditelji, mama ili tata, ali najčešći odgovor je bio „sa mamom uvek“. Ovi podaci mogu se dovesti u vezu sa opažanjem sredine od strane deteta. Veruje se da, kada decu dovode u vrtić iste osobe, dolaze istim ili sličnim putem, na isti ili sličan način, dsklr, ona imaju prilike da dobro upoznaju svoj put od kuće do vrtića. Potvrda za to može se naći u dečjim odgovorima na naredna pitanja (opis puta i po čemu znaju da su stigli), koji su kod većine ove dece bili slikoviti, jasni i sigurni. Što se tiče pola i uzrasta, nije primećena neka značajnija razlika u odgovorima kod ovog pitanja.

Sa tri i više osoba dolazi 24 dece, tačnije 15,38 %. Tu su uglavnom, pored roditelja, druga deca (braća, sestre, druga deca koja idu u školu ili u vrtić). Ovde je primećena razlika u odnosu na uzrast deteta, 10 četvorogodišnjaka i 11 šestogodišnjaka ide sa više osoba, dok je samo 3 petogodišnjaka navelo ovaj odgovor. U odnosu na pol dece, kod četvorogodišnjaka je više devojčica, a od šestogodišnjaka češće dečaci idu u vrtić sa tri i više osobe. Primećeno je da su ova deca na drugo pitanje davala opširnije odgovore jer su opisivala i različite načine na koje dolaze u vrtić sa različitim osobama.

U kategoriju „nešto drugo“ svrstani su odgovori četvero dece, odnosno 2,56%. Dva dečaka su odgovorila „dolazim sam“, jedan „koga nađem da me doveze, sa njim dođem“ i jedna devojčica je navela da dolazi „sa decom“. Iz njenih kasnijih odgovora može se videti da stanuje preko puta vrtića.

Na pitanje „Kako dolaziš u vrtić“, 46,79% dece, tačnije njih 73, navelo je da dolazi sopstvenim prevozom, autom ili biciklom. Najčešći odgovor je glasio „autom“, a dolazak biciklom su često povezivali sa lepim vremenom („kad je lepo vreme, dolazimo biciklom“). U pogledu uzrasta dece, može se primetiti da najviše četvorogodišnjaka (32, ujednačeni polom) dolazi sopstvenim prevozom, dok su kod starije dece prisutni raznovrsniji

odgovori. To se može povezati sa činjenicom da se mlađa deca sporije kreću a odrasli najčešće žure, te su primorani da koriste neki vid prevoza.

Tabela 2. *Odgovori na pitanje 2. Kako dolaziš u vrtić?*

Kategorije:		Peške	Sopstvenim prevozom	Javni prevoz	Kombinacija prethodnih kategorija	Nešto drugo	Ukupno
Pol	Uzrast						
Devojčice	4	2	16	0	6	2	26
	5	4	12	0	10	0	26
	6	0	11	0	14	1	26
Dečaci	4	2	16	1	7	0	26
	5	7	6	3	10	0	26
	6	4	12	1	9	0	26
Ukupno	4	4	32	1	13	2	52
	5	11	18	3	20	0	52
	6	4	23	1	23	1	52
	Svi	19	73	5	56	3	156

U daljoj analizi najfrekventniji odgovori dobijeni su u kategoriji „kombinacija auto/bicikl/peške“ (56 - 35,9%). Ovo je očekivan rezultat s obzirom na to da veći broj dece (51,28%) dolaze sa više osoba u vrtić, pa samim tim i na više različitih načina. To su i sama deca navodila: „kad dolazim sa mamom, idemo peške, kad dolazim sa dedom, idemo biciklom“, „sa tatom i to autom“ i sl. Ponekad su ove kombinacije povezane i sa vremenskim uslovima. Smatra se da to može značajno uticati na orijentaciju deteta u prostoru jer je poznato da je ponavljanje draži jedan od značajnih faktora usmeravanja pažnje, od čega zavisi naša percepcija (Jerković i Zotović, 2010). Jedna devojčica je ispričala: „Mamu je jednom zaustavila policija, i ja sam tada lepo videla kuda idemo, jer je mama tada vozila polako.“ Iz odgovora se upravo vidi da način, osobe, te učestalost na koju deca naviknu u velikoj meri utiču na njihov doživljaj okoline, a samim tim i snalaženje u njoj.

Od ukupno 156 dece obuhvaćenih uzorkom, 12,18% (njih 19) dolazi peške u vrtić i to najviše petogodišnjaka. Analizom njihovih odgovora na

naredna pitanja uočeno je da su ta deca najčešće ukazivala na pravac kretanja u opisu kuda prolaze („ideš pravo, pa skreneš levo, pa desno“ i sl). Takođe, ova deca su detaljnije opisivala pored čega prolaze („pored škole koja je žute boje“, „pored prodavnice sa puno slatkiša“, „vidim rupe“ itd). Ista deca su na pitanje *Kako znaš da si stigao?* dali preciznije odgovore („vidim vrtić“, „vidim ogradu od vrtića“, „vidim znak bubamaru i znam da je to moj vrtić“ i slično), što pokazuje da su bolje opažali svoju okolinu. Realno je pretpostaviti da su usput, dok su dolazili peške, razgovarali sa odraslima o stvarima koje vide, što je tokom vožnje automobilom sigurno teže.

Da dolaze javnim prevozom, autobusom ili taksijem navelo je petoro dece, preciznije - (3,21%) svi dečaci. Opisi ove dece o tome kuda sve prolaze su vrlo jednostavni, pretpostavlja se da je razlog tome nemogućnost da iz autobusa vide okolinu. Što se tiče poslednje kategorije („nešto drugo“), tu su neodređeni odgovori 3 devojčice (1,92%).

Ukoliko se pođe od Pijaževog shvatanja da organizam usavršava svoje saznanje strukture usled dodira sa okolinom (Pijaže i Inhelder, 1996), smatra se da način kako dete dolazi od kuće do vrtića u velikoj meri utiče na njegovo saznanje o prostoru. Pošto veliki broj dece iz uzorka (46,79%) dolazi nekom vrstom prevoza, ličnim ili javnim, može se pretpostaviti da to u velikoj meri ograničava njihov aktivni odnos sa okolinom i neposredno čulno iskustvo, pa samim tim i opažanje i razumevanje svoje okoline.

Iz odgovora na treće pitanje vidi se da su deca najčešće opisivala građevine / fizičke objekte pored kojih prolaze (116 odgovora, što iznosi 36,36% svih dobijenih odgovora). To su najčešće: kuće, zgrade, prodavnice, trafike, pekare, pijaca. Kao orijentir pojavila se i škola kod dece od 5 i 6 godina, što se može povezati sa njihovim skorim polaskom u školu, a takođe i benzinska pumpa, u odgovoru deteta koje tata dovozi u vrtić kolima. Neka deca iz uzorka nabrajaju i ograde pored kojih prolaze, što je povezano sa fizičkim rastom, odnosno veličinom deteta. Kako su deca niža rastom nego odrasli, bolje opažaju objekte koji su u visini njihovih očiju. Relativno često su dobijani odgovori povezani sa saobraćajem i saobraćajnicama, na primer: put, tunel, most, železnička stanica, semafor, pešački prelaz, parking, koji se i inače smatraju strateškim tačkama u strukturi gradova i važnim orijentirima za snalaženje (Lynch, 1974). Odgovori o građevinama i saobraćajnicama bili

su najčešći kod dece sva tri uzrasta obuhvaćena istraživanjem. Što se tiče pola dece, devojčice su za nijansu češće navodile građevine, dok dečaci malo češće navode orijentire u vezi sa saobraćajem.

Tabela 3. *Odgovori na pitanje 3. Opiši kuda sve prolaziš. Šta i koga vidiš?*

Kategorije:	Osobe koje sreće	Građevine	Zelene površine	Saobraćajnice	Pravac kretanja	Nešto drugo	Ukupno	
Pol	Uzrast							
Devojčice	4	5	16	8	9	3	3	44
	5	2	22	9	11	3	5	52
	6	6	24	10	12	3	4	59
Dečaci	4	3	18	9	12	1	6	49
	5	5	19	9	16	6	1	56
	6	12	17	7	13	5	5	59
Ukupno	4	8	34	17	21	4	9	93
	5	7	41	18	27	9	6	108
	6	18	41	17	25	8	9	118
	svi	33	116	52	73	21	24	319 ¹

Odgovori povezani sa saobraćajem ponekad su u vezi sa odgovorima koji se odnose na pravac kretanja (na primer, "kod semafora skrenem levo"; "preko mosta samo pravo, pa skrenem levo" i sl). Odgovori o pravcu kretanja (zabeležili smo ih 21, što je 6,6%) češće su se javljali kod dece od 5 i 6 godina nego kod četvorogodišnjaka, što bi moglo biti povezano sa razvojem dečjeg shvatanja prostora i orijentacije u prostoru (Pijaže i dr). Takođe, odgovori pravca kretanja kombinovani su sa odgovorima građevina (na primer, "skrenem levo kod trafike"; "idem pravo do prodavnice, pa skrenem kod igrališta" i sl).

U dečjim opisima puta od kuće do vrtića relativno se često pominju zelene površine (52 odgovora, 16,3%), i to najrazličitijih vrsta i veličina, od parka, igrališta, do trave, drveća, žbuna i cveća. Ovi odgovori gotovo su ravnomerno prisutni kod dece oba pola i sva tri uzrasta, zbog čega se smatra

¹ Broj odgovora na ovo pitanje je veći od ukupnog broja dece u uzorku, jer su deca u jednom odgovoru navodila više orijentira.

da je priroda nešto što privlači pažnju svih predškolaca. Ponekad deca ove odgovore kombinuju sa životinjama ("vidim ptice, mačku na drvetu" i sl).

Drugi ljudi takođe su ono što deca opažaju (33 odgovora, 10,34%), s tim što su ovi odgovori češće dobijani od šestogodišnjaka nego od mlađe dece i češće od dečaka nego od devojčica. Ove odgovore deca ponekad kombinuju sa saobraćajnicama (na primer, "vidim ljude koji čekaju autobus") ili sa zelenim površinama ("vidim čiku koji šeta kera u parku"), kao i sa građevinama ("prođem pored zgrade gde žive baba i deda", "gde živi drug/arica" i sl).

U kategoriji odgovora „nešto drugo“ (24 odgovora, 7,52%) gotovo polovina zabeleženih odgovora se odnosi na konfiguraciju tla, na primer: breg, kamenje, rupa, zemlja. Dečja iskustva sa okolinom sigurno se razlikuju od iskustva odraslih zbog već pomenute razlike u veličini. Ukoliko je dete manje, njegov pogled je bliži zemlji i to je sigurno jedan od razloga zašto su se pomenuti orijentiri našli u odgovorima dece. Pored toga, kako je detetovo iskustvo u opažanju relativno ograničeno i u isto vreme oslobođeno društvene svesti/ razmišljanja, ono je pod direktnijim uticajem neposrednog čulnog iskustva nego odrasli. Tako su se u njihovim odgovorima našli i odgovori kao, na primer: "čujem petlove da pevaju"; "čujem ptice"; "prođem pored slike krokodila"; "vidim smeće". Dobijena su i dva odgovora „ne vidim ništa“ i to od dece koju roditelji dovoze u vrtić kolima. Jedno dete je reklo i da prespava put od kuće do vrtića pa zato ništa ne vidi. U okviru ove kategorije nije zapažena značajna razlika u odgovorima u odnosu na pol i uzrast, zbog čega se veruje da je neposredno iskustvo koje dete stiče presudniji faktor za njegovo razumevanje prostora i snalaženje u prostoru. Kada se odgovori na ovo pitanje uporede sa odgovorima na prethodna dva, može se primetiti da stalnost i predvidivost osobe sa kojom dolaze utiče na bolje opažanje puta kojim se dete kreće. Takođe, način na koji dolaze utiče na opažanje, pri čemu deca koja dolaze sa bakom i/ili dekom peške i/ili biciklom daju najopširnije opise onoga što vide i kuda se kreću.

Tabela 4. *Odgovori na pitanje 4. Kako znaš kad si stigao/la?*

Kategorije:	Neodređeni odgovori	“Mama kaže”	Izgled vrtića	Poznate osobe	Kombinacija prethodnih kategorija	Nešto drugo	Ukupno	
Pol	Uzrast							
Devojčice	4	2	4	11	3	0	27	
	5	6	1	16	0	1	26	
	6	2	0	15	2	3	25	
Dečaci	4	6	3	10	4	2	26	
	5	2	3	12	3	2	26	
	6	3	3	14	1	2	26	
Ukupno	4	8	7	21	7	2	53	
	5	8	4	28	3	3	52	
	6	5	3	29	3	5	51	
	Svi	21	14	78	13	10	20	156

Oko polovina dece uzorka zna da su stigla u vrtić kad ugledaju zgradu vrtića (78 odgovora, 50%). Neki to jednostavno kažu „Znam kako izgleda vrtić.“, dok drugi opisuju boju fasade, ogradu, igralište, goliće, cveće oko vrtića i dr. Ovaj odgovor je nešto češći kod dece od 5 i 6 godina nego kod četvorogodišnjaka, a između dečaka i devojčica nema značajne razlike. Drugi odgovor po učestalosti su neodređeni odgovori dece (21 odgovor, 13,5%), kao na primer: „Eto, tako.“, „Zato što sam stigao.“, „Pa, znam!“. Ovi odgovori su češći kod dece od 4 i 5 godina nego kod šestogodišnjaka, štp se može povezati sa sazrevanjem i razvojem opažanja i shvatanja prostora, ali i sa razvojem govora. Deca od 6 godina se ne samo bolje orijentišu u prostoru, već najčešće imaju i razvijeniji govor, te umeju bolje verbalno da se izraze.

Značajan broj odgovora (20 odgovora, 12,8%) uvršćen je u kategoriju „nešto drugo“, gde su najbrojniji odgovori dece koji se odnose na druge građevine koje se nalaze u blizini vrtića (restoran, radnja i ponovo škola), saobraćajnice (na primer, "znam put do vrtića"; "podseti me pešački prelaz" i sl) i pravac kretanja ("skrenem desno i vidim vrtić"). Ovde su svrstani i odgovori koji se odnose na procenu udaljenosti ("blizu je, pa zato znam") i vreme ("bude 8!"). Izdvojio se odgovor jedne devojčice od 6 godina: „Piše ime vrtića...“, koji kao i odgovori u kojima deca navode školu kao orijentir pokazuje preokupaciju deteta polaskom u školu. Karakterističan je i odgovor

devojčice od 4 godine: „Zato što sam pametna“ (zato zna da je stigla), koji nedvosmisleno ukazuje na visok stepen samopouzdanja.

Nasuprot poslednje navedenom odgovoru su odgovori dece koji su svrstani u kategoriju „mama kaže“ (14 dece, 9% uzorka), gde su pored toga da mama kaže, dobijeni i odgovori: "tata me probudi", "mama me spusti sa bicikla" i sl. U svima njima dominira odrasli autoritet kao merilo/pokazatelj, a ne neposredno iskustvo deteta, kao, na primer, u odgovorima u kojima deca navode da vide vrtić. Odgovori „mama kaže“ najčešće su dobijani od najmlađe dece, a sa rastom uzrasta njihov broj se smanjuje. Nije uočljiva značajna razlika između devojčica i dečaka.

Deca još navode poznate osobe kao orijentire (13 odgovora, 8,3%) kao, na primer, drugare, vaspitačice, bebe. U jednom broju odgovora deca kombinuju prethodno pomenute odgovore (10 odgovora, 6,4%), najčešće vrtić i poznate osobe (drugare i vaspitače) ili vrtić i drveće, cveće i sl.

U odgovorima dece mogu se uočiti uzrasne i individualne razlike, kao i razlike vezane za različito iskustvo koje deca imaju u interakciji sa svojom okolinom. Kada opisuju svoj put od kuće do vrtića, navode neke uobičajene orijentire za gradsku sredinu (građevine, saobraćajnice, zelene površine), ali i neke orijentire koje odrasli ne primećuju (ograde, smeće ili cvrkut ptica!). U njihovom opažanju okoline bitna je i motivacija, kao u primeru navođenja škole ili benzinske pumpe.

Analiza dečjih crteža

U analizi crteža mape puta od kuće do vrtića krenulo se od toga da li je dete crtalo mapu ili ilustraciju svog puta. Za procenu da li je nacrtana mapa ili ilustracija osnovni kriterijum je bio ugao iz kojeg dete predstavlja prostor. Mapom je smatran crtež na kojem dete prikazuje pogled odozgo, odnosno pravi tlocrt prostora, te tako prikazuje svoju predstavu organizacije i povezivanja pojedinih prostora i elemenata predstavljenih u njemu. Takođe, značajno je da li i kako dete predstavlja svoje kretanje u prostoru, putanju. Posebno je analizirano da li je ono što je nacrtano povezano sa verbalnim iskazom i prisustvo detalja na crtežima.

Preko polovina dece iz uzorka (56%) nacrtalo je mapu svog puta od kuće do vrtića, s tim što se taj procenat progresivno povećavao sa povećanjem uzrasta dece (25% četvorogodišnjaka, oko 62% petogodišnjaka i približno 68% šestogodišnjaka). Uzrasne razlike su očekivane i veruje se da su povezane sa sazrevanjem sazrajnih i grafičkih sposobnosti dece. U uzorku se nije pojavila značajna razlika u pogledu pola dece. Crtanje mape smatra se važnim podatkom, jer se u literaturi (Djačenko i Lavrentjev, 1988) ističe značaj povezanosti orijentacije u prostoru i sposobnosti korišćenja mapa. Sa jedne strane, relativno veliki procenat dece koja crtaju mape (naročito petogodišnjaka i šestogodišnjaka) ukazuje da se relativno veliki procenat dece iz uzorka dobro snalazi u prostoru. Sa druge strane, isticanje ove povezanosti ukazuje i na moguće postupke kako da se kod dece podrži dalji razvoj ove sposobnosti, upravo dajući deci predloge da crtaju mape raznih prostora, njima važnih i zanimljivih.

Putanja koju dete prolazi od kuće do vrtića prisutna je na gotovo svim dečjim radovima. Čak i kada ctaju ilustraciju svog puta (ne mape), put je vrlo često u centru crteža, ili je jasno uočljiv na crtežu. Deca mlađeg uzrasta najčešće put / putanju crtaju kombinujući pune i isprekidane linije, ponekad i tačke, što jasno asocira na kretanje (Belamarić, 1986:31). Ponekad kretanje predstavljaju sa više punih linija koje povlače približno paralelno između dve nacrtane kuće, veće i manje, koje jasno asociraju na vrtić i kuću. Starija deca (pet i šest godina) češće koriste isprekidane linije da bi označila putanju, na mapama se kod starije dece mogu videti čitave raskrsnice sa semaforima, pešačkim prelazima, saobraćajnim znacima, automobilima, parkingom i sl. Kod manjeg broja starije dece prisutne su i strelice koje označavaju pravac kretanja. Strelice su važan element mape, jer pokazuju smer / pravac kretanja, dok kada nema strelica - vidi se samo putanja. Strelica je simbol i njeno korišćenje ukazuje na detetovu sposobnost upotrebe simbola. Pojedina deca koristila su i druge simbole, kao na primer znak "P" pored parkinga. Šestogodišnjaci su ponekad pisali i natpise na zgradama, kao na primer "Vrtić" ili "Idea", a ponekad i svoje ime. Očigledno je da se s uzrastom dece proširuje i upotpunjuje njihovo shvatanje prostora a takođe i sposobnost njegovog grafičkog predstavljanja.

Ovo još više dolazi do izražaja kada se analiziraju detalji koji su prisutni na crtežima. Kod mlađe dece detalji su u proseku ređe prisutni, manji ih je broj i ponekad su očigledno šablonski rađeni (sunce, oblak, srce i sl). Starija deca crtaju veći broj detalja koji su specifičniji, u funkciji boljeg prikaza samog puta, na primer, fudbalski teren sa golićima, kuća sa psom, zgrada sa karakterističnom fasadom i sl.

Većina crteža dece povezana je sa njihovim verbalnim iskazima. U slučajevima kada je uočena neusaglašenost, najčešće je na crtežima nedostajalo nešto od onoga što su deca ispričala tokom razgovora, odnosno verbalni iskaz je bio detaljniji i precizniji nego crtež. Događalo se i obrnuto, da pojedina deca koja nisu verbalno precizno opisala pravac kretanja i odnose među objektima, na crtežima su ih jasnije prikazala. U razgovoru sa vaspitačima, saznalo se da su ponekad i oni bili iznenađeni kad su shvatili da deca daju tačnu i preciznu sliku svog puta od kuće do vrtića. Jedna vaspitačica je rekla: “Oduševili su me koliko su zapamtili neke detalje, kao na primer, zgrada sa crvenim krovom, parking ispred vrtića, gde je truckanje...” Slične su bile i reakcije vaspitača na crteže dece. Jedna vaspitačica je oduševljeno ispričala: “Na crtežima tačno mogu da vidim muzičku školu, bioskop, glavnu ulicu kroz koju prolaze, autobuse, SPENS, pekare...”

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Postoje brojni dokazi u teoriji (Pijaže, Vigotski i drugi) da je opažanje, shvatanje i predstavljanje prostora kod dece predškolskog uzrasta veoma važno za njihov celokupan razvoj, kao i za razvoj brojnih specifičnih veština. Najopštije gledano, prostorni razvoj se smatra značajnim sa teorijske, praktične i evolucijske tačke gledišta (Newcombe et al. 2013). Istraživanja su pokazala (Caspe et al. 2015; Djačenko i Lavrentjeva, 1988; Klemenović, 2014, Newcombe et al. 2013) da, pored toga što deca od 4 do 6 godina najčešće dobro opažaju i pravilno imenuju prostorne odnose i pravac kretanja u prostoru, za razvoj shvatanja prostora je dobro, pored direktnog podučavanja, koristiti različite posredne načine podsticanja u svakodnevnim životnim situacijama koje su za dete važne i razumljive. Jedna od takvih

situacija je i dolazak deteta u vrtić, što se svakodnevno događa, a - u zavisnosti od toga kako je organizovan - obezbeđuje detetu različita iskustva.

Iz rezultata prikazanog istraživanja, može se zaključiti da deca obuhvaćena uzorkom relativno dobro opažaju, razumeju i predstavljaju prostor u kojem se svakodnevno kreću. Dobijeni odgovori pokazuju da većina ispitane dece ima stalnost i predvidivost osoba sa kojima dolazi u vrtić, kao i načina na koji dolazi. S tim je povezan opis puta od kuće do vrtića, gde se primećuje da stalnost i predvidivost osoba sa kojima dete dolazi u vrtić utiče na njihovo bolje opažanje puta kojim se kreću. Deca koja dolaze peške i biciklom u vrtić daju opširnije opise puta, sa više detalja, nego deca koja dolaze autom i javnim prevozom. Najčešći orijentiri u prostoru koje deca navode su građevine, zatim saobraćajnice, zelene površine i osobe koje sreću. Pravac kretanja češće opisuju starija deca, što je u vezi sa razvojem prostornog orijentisanja, ali isto tako i sa razvojem govora, odnosno poznavanjem pojmova povezanih sa prostorom.

Analiza dečjih crteža je pokazala da relativno veliki procenat dece, naročito petogodišnjaka i šestogodišnjaka, crta mape puta, dok deca mlađeg uzrasta češće ilustruju put od kuće do vrtića. Korišćenje mape smatra se jednim od načina simboličkog predstavljanja prostora, pored korišćenja reči kojima se opisuje prostorna orijentacija. Putanja je prisutna na gotovo svim likovnim radovima dece, s tim što je kod dece starijih uzrasta češće prisutno i simboličko predstavljanje pravca kretanja. Detalji su češće prisutni na crtežima starije dece, a takođe su smisaono povezani i u funkciji boljeg predstavljanja prostora, dok su kod mlađe dece ne samo ređe prisutni, već i kada ih crtaju oni češće imaju dekorativni karakter. Većina crteža je povezana sa verbalnim iskazima dece. Kada je uočen nesklad, češće je verbalni iskaz bio detaljniji i precizniji od crteža, što znači da je kod pojedine dece razvoj govora na višem nivou nego razvoj grafičkih sposobnosti.

Jedna od vrednosti ovog istraživanja je to što su povezane dve komponente prostorno simboličkog sistema, prostorni jezik i mape. Jedan od pravac daljeg istraživanja mogao bi biti uključivanje i treće komponente - gestova. To tim pre što su neverbalni oblici komunikacije od velike važnosti za predškolsku decu, samim tim što još nisu u potpunosti ovladala govorom kao simboličkim sistemom. Pored uobičajenih ograničenja koja imaju

istraživanja rađena na prigodnom uzorku, autori smatraju da su dobijeni rezultati vredni jer ukazuju na moguće pravce daljeg istraživanja. Istraživanje na reprezentativnom uzroku dalo bi sigurno potpuniju sliku predmeta istraživanja, ali bi dragoceno bilo i analizirati veći broj različitih životno značajnih situacija. Time bi se osvetlile i brojne druge prilike i situacije koje doprinose razvoju opažanja, shvatanja i predstavljanja prostora kod dece.

Rezultati istraživanja pokazuju da praktična životna aktivnost, dolazak deteta u vrtić, nije u dovoljnoj meri iskorišćena za razvoj pojmova o prostoru kod dece. Za podsticanje dečjeg opažanja, shvatanja i simboličkog predstavljanja prostora potrebno je iskoristiti različite situacije i aktivnosti zanimljive deci, kao, na primer, izlazak napolje, šetnje i dr. Vaspitači predškolske dece treba svakodnevno da koriste reči za prostornu orijentaciju (pored, iza, ispred, gore, dole, levo, desno i dr), zatim, da podstiču decu da češće crtaju mape različitih prostora (zatvorenih i otvorenih) i da se više služe različitim simbolima. Takođe, korisne su igre tipa tangrama, pazl, igre sa ogledalima, jer one podstiču razvoj prostornih veština.

Pored toga, vaspitači mogu da sugerišu roditeljima dece da u svakodnevnom govoru koriste reči za prostornu orijentaciju, kao i različite druge aktivnosti u vezi sa prostornim ponašanjem i prostornim simbolima. Na primer, može se predložiti da roditelji zajedno sa decom pišu priču o omiljenim aktivnostima a deca da je ilustruju. Zatim, da se deci daju fotografije različitih prostora (na primer, razglednice, turistički prospekti i sl) i da se deca podstiču da ih objasne. Na taj način će se obogatiti dečje iskustvo o prostoru i podstaći simboličko predstavljanje prostora.

OBSERVATION, UNDERSTANDING AND REPRESENTATION OF SPACE IN
PRESCHOOL CHILDREN

ABSTRACT

Children orientation in space is significant for their overall development, as well as for the development of specific skills, which are important both for coping in everyday life and for success in particular school subjects (especially for reading, writing, arithmetic, art and physical education). Arrival of children to a kindergarten as an everyday life situation can provide valuable experiences for the development of orientation in space. The aim of this study is to determine how children perceive, understand and graphically represent the space in which they move on daily basis. The research sample consisted of 156 subjects (children), 52 of them were four years old, and 52 of them were six years old, with equal proportion of girls and boys. All the children attended kindergartens in Novi Sad. The method of interviewing and drawing a roadmap from home to the kindergarten was applied in the research. The results of the research obtained by the analysis of responses to the questions and the analysis of the children's drawings indicate that the children involved in the research relatively well perceive, understand and represent the space. However, this situation is not sufficiently used for improvement of children's understanding of the direction of movement and the use of symbols in space representation. We can conclude that adults should pay more attention to children's direct experience, to discussions with children about their perception of space and spatial relations. Also we would like to propose that it would be a great benefit if adults would more often encourage children to draw maps and use different symbols.

KEY WORDS: children, space, perception, understanding, space representation.

REFERENCE

- Belamarić, D. (1986). *Dijete i oblik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Caspe, M., Lopez M. E. & Chattrabhuti, C. (2015). *Four Important Things to Know About the Transition to School*: Harvard Family Research Project.
- Dauksas, L., & White, J. (2014). Discovering Shapes and Space in Preschool. *Teaching Young Children*, 7(4), 22-25.
- Djačenko, O.M. i Lavrentjeva T. V. (1988). *Psihički razvoj predškolske dece*. Beograd: ZUNS.
- Jerković, I. i Zotović, M. (2010). *Razvojna psihologija*. Novi Sad: Futura publikacije.
- Klemenović, J. (2014). *Spemnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Newcombe, S. N., Uttal, H. D. & Sauter, M. (2013). Spatial Development. In: P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology* (pp. 1-66). Oxford: Oxford University Press.
- Linč, K. (1974). *Slika jednog grada*. Beograd: Građevinska knjiga.
- Medouz, S. i Kešdan, A. (2000). *Kako pomoći deci da uče*. Beograd: ZUNS.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1986). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: ZUNS.
- Tarner, Dž. (1979). *Saznajni razvoj*. Beograd: Nolit.

Senka D. Slijepčević*
Slađana N. Zuković
Univerzitet u Novom Sadu,
Filozofski fakultet
Radmila D. Kopunović

doi: 10.19090/zop.2017.26.157-174

UDC: 37.018.26:371.212.7

Pregledni rad

RODITELJSKA OČEKIVANJA I ŠKOLSKO POSTIGNUĆE UČENIKA**

Apstrakt: Školsko postignuće je složen fenomen koji je, između ostalog, determinisan različitim aspektima porodičnog okruženja i unutarporodičnih odnosa. Veoma značajan segment čine i očekivanja koja roditelji imaju u vezi sa nivoom školskog postignuća svoje dece. U tom smislu, u radu su predstavljene rezultati empirijskog istraživanja čiji je cilj ispitivanje mišljenja roditelja o značaju njihovih očekivanja za školsko postignuće deteta. Primenjeni upitnik konstruisan je za potrebe ovog istraživanja, a uzorkom je obuhvaćeno 103 roditelja dece osnovnoškolskog uzrasta. Rezultati su pokazali da većina roditelja veruje da njihova visoka očekivanja pozitivno deluju na školsko postignuće deteta, ističući da je potrebno pratiti afinitete i sposobnosti deteta pri izgrađivanju očekivanja. Takođe, pronađene su statistički značajne razlike između roditelja različitog nivoa obrazovanja u načinima na koji iskazuju svoja očekivanja, ali i kako procenjuju realnost sopstvenih očekivanja. Osim toga, procentualna raspodela dobijenih odgovora ukazuje na određene razlike u načinima na koji roditelji različitog nivoa obrazovanja reaguju na (ne)ostvarivanje očekivanog postignuća učenika. Na osnovu dobijenih rezultata, zaključuje se da je potrebno raditi na razvijanju svesti roditelja o njihovom uticaju na obrazovno postignuće dece, kao i na obezbeđivanju adekvatne podrške roditeljima u ostvarivanju ove bitne uloge od strane vaspitno-obrazovnih institucija.

Ključne reči: roditeljska očekivanja, školsko postignuće učenika, porodični odnosi, saradnja sa roditeljima.

* Senka Slijepčević, senkaslijepcevic@ff.uns.ac.rs

** Rad je nastao u okviru projekata „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi“ (179010) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

UVOD

Školsko postignuće je složen fenomen na koji utiču brojni činioci - ono je determinisano, kako karakteristikama ličnosti učenika, tako i karakteristikama razvojnog okruženja i uslova u kojima se to postignuće ostvaruje. Uzroci školskog (ne)uspeha učenika su mnogobrojni i u literaturi se, uglavnom, povezuju sa tri široke grupe faktora: porodica i vršnjaci (porodični odnosi, socioekonomski status i struktura porodice, očekivanja roditelja i vršnjaka, vršnjački odnosi), škola (nastavni plan i program, obučenos nastavnika za vaspitno-obrazovni rad, primena novih nastavnih metoda, odnosi između učenika i nastavnika, očekivanja nastavnika, način ocenjivanja učenika) i lični resursi učenika (inteligencija, vrednosti, samopoštovanje, očekivanja, procena samoefikasnosti) (Gutvajn, 2009). Drugim rečima, u naučnim radovima o školskom (ne)uspehu učenika najčešće se navode tri etiološka modela: individualni, porodični i školski (Baker, Bridger & Evans, 1998, prema: Gutvajn, 2009: 67).

Sam uticaj porodice na školsko postignuće učenika jeste tematika koja je već dugo vremena u žiži naučnog interesovanja. Nesporna je činjenica da porodica predstavlja primarno društveno okruženje u kojem dete doživljava najpresudnije uticaje, stiče prva znanja i iskustva, sklapa prve interpersonalne i emocionalne veze, te na toj osnovi formira vrednosti za kasnije uključivanje i funkcionisanje u široj društvenoj zajednici (Zuković, 2012). Stoga, polazeći od činjenice da životna iskustva koja se stiču u porodici grade osnovu, tj. polaznu tačku celokupnog individualnog razvoja, što se neminovno odražava i na odnos deteta prema školi, u fokus ovog rada stavljen je porodični model etiologije školskog postignuća.

PORODIČNE DETERMINANTE ŠKOLSKOG POSTIGNUĆA

Brojna istraživanja potvrđuju tezu o uticaju porodičnih varijabli na akademske i kognitivne ishode učenja i napredovanja učenika. Istraživanja koja su za svoj predmet imala upravo porodične determinante školskog postignuća (socio-ekonomski status porodice, obrazovni nivo roditelja, emocionalne odnose među članovima porodice, govorne obrasce u porodičnoj sredini, angažovanje roditelja u aktivnostima škole),

nedvosmisleno i neosporno su pokazala da postoji povezanost porodičnih/roditeljskih faktora i uspeha učenika u školi (Šimić-Šašić, Klarin, Proroković, 2011; Milošević, 2002). Utvrđeno je da su roditeljske aspiracije, ciljevi i vrednosti, kao i ponašanja roditelja povezani sa akademskim postignućem učenika (Okagaki i Feensch, 1998; Spera i sar, 2009; Spera, 2005; Wentzel, 1998, prema: Šimić-Šašić, Klarin, Proroković, 2011), te da aktivna uključenost roditelja u život dece visoko korelira sa pozitivnim akademskim i ponašajnim ishodima (Fisher i sar, 2003, prema: Šimić-Šašić, Klarin, Proroković, 2011). Takođe, utvrđeno je da nivo školskog postignuća varira u zavisnosti od vrste roditeljske uključenosti (bihejvioralna uključenost: uključenost u školske aktivnosti ili u pomoć u učenju kod kuće; kognitivna uključenost koja se odnosi na podsticajne aktivnosti i iskustva; lična uključenost koja se odnosi na stavove i očekivanja roditelja o školi i učenju) i uzrasta učenika (Hill i Tyson, 2009; Spera, 2005, prema: Šimić-Šašić, Klarin, Proroković, 2011).

Kada se u literaturi govori o učešću roditelja u obrazovanju dece i o odlukama koje roditelji u vezi s tim donose, često se kao tri najznačajnija konstrukta pominju: izgradnja roditeljske uloge, opšti pozivi, zahtevi i mogućnosti za uključivanje, i roditeljski osećaj efikasnosti (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Upravo se treći konstrukt odnosi na ubeđenja roditelja koliko oni mogu da doprinesu školskom uspehu svoga deteta. Stručnjaci (Bandura, 1989, prema: Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) ističu da, generalno posmatrano, osobe sa jakim ubeđenjem svoje efikasnosti pristupaju teškoćama kao izazovima a ne kao pretnjama koje treba izbegavati, i izuzetno su posvećeni ispunjenju zacrtanog cilja, dok kod osoba sa niskim nivoom samoprocenjene efikasnosti preovladava mišljenje da se ne mogu nositi sa teškoćama.

Na sličan način moguće je razmatrati i odnos roditelja prema školovanju dece. Naime, roditelji sa višim osećajem efikasnosti veruju da mogu pomoći svojoj deci u učenju; oni upornije i duže istrajavaju u dodiru sa teškoćama zbog kojih bi njihov pozitivan uticaj u ovom domenu mogao biti doveden u pitanje. Nasuprot njima, roditelji sa nižim osećajem efikasnosti izbegavaju uključivanje u obrazovanje svoje dece, i to često iz straha da se suoče sa sopstvenim nedostacima u kojima upravo i vide glavni razlog za

pretpostavku da oni neće svojoj deci biti od pomoći u postizanju dobrih rezultata u školi (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). To znači da roditeljski osećaj efikasnosti u značajnoj meri određuje i njihov stav o sopstvenoj ulozi u obrazovanju dece.

Ovakvo stanovište dosledno potvrđuju i nalazi empirijskih istraživanja ove tematike, koja su, na primer, pokazala da postoji pozitivna korelacija između roditeljskog osećaja efikasnosti i njihove uključenosti u školske aktivnosti i volontiranje u školi (Hoover-Dempsey et al. 2002). Takođe, neki su autori (Eccles & Harold, 1994, prema: Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) zapazili da su roditelji učenika srednjih škola u odnosu na roditelje učenika osnovnih škola manje uključeni u obrazovanje dece, što su objasnili smanjenjem roditeljskog verovanja u svoje kompetencije paralelno sa tim kako njihova deca odrastaju i postižu naprednije rezultate. Oni su na uzorku od 1000 učenika osnovnih i srednjih škola i njihovih roditelja takođe došli do podatka da je roditeljski osećaj efikasnosti u pozitivnoj vezi sa uključenošću majke u osnovno obrazovanje, zatim sa intelektualnim samopouzdanjem roditelja, motivacijom za postignućem i vrednošću i važnošću koje porodica pridaje učenju, suočavanju sa problemima i produktivnom provođenju vremena. U prilog ovim nalazima ide i tvrdnja pojedinih autora (Henderson & Berla, 1994) da više nema sumnje u to da kada postoji saradnja škole sa porodicom učenici postižu uspeh ne samo tokom školovanja već tokom celog života. Takođe se ističe da tačniji prediktor uspeha učenika u školi nije, kako se učestalo veruje, socio-ekonomski status porodice, već da je to stepen do kojeg je porodica spremna i sposobna da omogući okruženje pogodno za učenje, da bude uključena u obrazovanje dece u školi i zajednici, i da pokazuje visoka (ali ne previsoka, tj. nerealna) očekivanja u školskom postignuću i budućoj profesiji deteta.

UTICAJ RODITELJSKIH OČEKIVANJA NA ŠKOLSKO POSTIGNUĆE UČENIKA

U nizu faktora koja determinišu školsko postignuće, značaj roditeljske uloge zaokuplja veliku istraživačku pažnju, a dobijeni rezultati konstantno potvrđuju značaj roditeljskih očekivanja za školsko postignuće učenika

(Carpenter, 2008, prema: Grossman, Kuhn-McKearin & Strein, 2011). Istraživanja su pokazala da roditelji koji imaju visoka očekivanja postavljaju više standarde i zahteve svojoj deci već od ranog uzrasta, što kasnije rezultira višim akademskim postignućem (Boocock, 1972, prema: Jacob, 2010). Naime, utvrđeno je da roditeljske aspiracije i očekivanja predstavljaju kritični faktor učenikovog školskog postignuća, njegovog verovanja u svoje snage, njegovog očekivanja i finalnog akademskog dostignuća (Jacob, 2010). Takođe, jedna je grupa istraživača (Fan & Chen, 2001; Singh, Bickley, Trivette, Keith, & Anderson, 1995, prema: Jacob, 2010), ispitujući roditeljsku uključenost u školovanje svoje dece, obuhvatila četiri dimenzije – komunikaciju dece i roditelja o školi, strukturu porodice, participaciju roditelja u školskim aktivnostima i roditeljska očekivanja i aspiracije – i ustanovila da je upravo dimenzija roditeljskih očekivanja i aspiracija najznačajnije povezana sa učenikovim akademskim postignućem. Roditeljska očekivanja mogu biti važan prediktor i akademskih postignuća na visokoškolskom nivou obrazovanja, što potkrepljuju nalazi nekih istraživanja (Sandefur, Meier & Campbell, 2006, prema: Lippman et al, 2008), koja su utvrdila da su akademski uspešniji oni studenti čiji su roditelji postavljali visoka očekivanja, koji su imali prilike da razgovaraju sa roditeljima o različitim aspektima školovanja i čiji su roditelji bili uključeni u različite školske aktivnosti.

Ispitujući koliko aspiracije roditelja guše a koliko podstiču školski uspeh, kako učenici doživljavaju aspiracije svojih roditelja i da li su aspiracije roditelja opozitne ili saglasne sa aspiracijama učenika, Suzić i Tunjić (2001) su došli do kuriozitetnog otkrića da su očekivanja roditelja prvi faktor školskog postignuća iz ugla učenika a iz ugla roditelja tek četvrti. Zapaženo je da učenici doživljavaju roditeljska očekivanja kao svojevrsan vid kontrole, kao kontrolu njihove budućnosti. Ima roditelja koji ne shvataju i ne prihvataju sve veću samostalnost svoje dece pa pokušavaju da povrate i održe kontrolu nad decom upravo visokim očekivanjima. Kako bi izbegla kaznu i konflikte sa roditeljima, deca se vode previsokim očekivanjima roditeljima, što često dovodi do smanjenja motivacije, do sputavanja u izražavanju i iskazivanju sposobnosti i izostanka doživljavanja uspeha. Suprotno tome, neki roditelji iskazuju preniska očekivanja, što je često posledica vrednovanja

putem sopstvenih psiholoških manjkavosti a ne detetovih (Power, 1990, prema: Suzić, Tunjić, 2001).

Uticaoj roditeljskih očekivanja na dete može se analogno objasniti modelom mehanizma delovanja očekivanja na relaciji učitelj – učenik, koji se sastoji iz pet koraka (Merton, 1948, prema: Tubić, 2002).

1. Učitelj formira očekivanja na osnovu opažanja učenika. Na formiranje očekivanja utiču karakteristike učenika (njegov izgled, zdravstveno stanje, pol, način govora, čak i ime, prezime ili nadimak), karakteristike nastavnika i priroda njihovog međusobnog odnosa.
2. Različita očekivanja učitelja utiču na različito ponašanje prema pojedinim učenicima.
3. Ponašanje učitelja prema svakom učeniku saopštava tom učeniku, verbalno ili neverbalno, kakvo ponašanje i postignuće nastavnika od njega očekuje.
4. Vremenom, ponašanje i postignuće učenika sve će se više približavati učiteljevim očekivanjima.
5. Ako se ponašanje učitelja prema određenom učeniku dosledno primenjuje, ono će oblikovati ponašanje i postignuće učenika.

Značaj i delotvornost socijalnih očekivanja, kakva su i roditeljska, moguće je slikovito potkrepiti i pričom o Pigmalionu i Galateji (Jovanović, 2013). Ta priča može se, u kontekstu ovog rada, najkraće, predstaviti na sledeći način: roditeljsko ohrabivanje dece i pokazivanje vere u njih, kao pokazatelj pozitivnih očekivanja, na kraju će i rezultirati željenim ishodom, uspehom i napretkom deteta. S druge strane, treba imati u vidu činjenicu da roditeljska očekivanja mogu pozitivno uticati na školsko postignuće samo ako su realna, podržavajuća, ohrabrujuća, zasnovana na individualnom pristupu svakom detetu i poznavanju njegovih osobina, afiniteta, interesovanja i potencijala.

METOD

Predmet i problem istraživanja

Predmet ovog istraživanja čine stavovi roditelja o značaju sopstvenih očekivanja povezanih sa školskim postignućem njihove dece. Značaj

istraživanja ovog pitanja prevashodno je u potrebi osveščivanja roditelja o njihovom uticaju na obrazovno postignuće dece, kao i o dobitima postavljanja očekivanja koja su u skladu sa individualnim potrebama svakog deteta ponaosob. U skladu sa navedenim, formulisan je i problem istraživanja: da li roditelji uočavaju značaj svojih očekivanja za školsko postignuće dece i na koji način ih postavljaju?

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja usmeren je na sagledavanje mišljenja roditelja o značaju njihovih očekivanja za školsko postignuće deteta. Polazeći od navedenog cilja, postavljeni su sledeći istraživački zadaci:

1. ispitati kako roditelji percipiraju značaj i delotvornost svojih očekivanja na školsko postignuće deteta;
2. ispitati na koji način roditelji postavljaju svoja očekivanja u vezi sa školskim uspehom deteta;
3. ispitati kako roditelji reaguju na (ne)ostvarenost postavljenih očekivanja;
4. utvrditi da li se odgovori roditelja razlikuju u zavisnosti od nivoa njihovog obrazovanja.

Hipoteze i varijable istraživanja

Kao opšta hipoteza istraživanja, izdvaja se pretpostavka da roditelji smatraju da su njihova očekivanja značajan faktor školskog postignuća učenika. Posebne hipoteze odnose se na pretpostavke da većina roditelja smatra da postavljanje očekivanja pozitivno utiče na postignuće učenika, te da se očekivanja roditelja, način njihovog iskazivanja i reagovanje na neispunjenost tih očekivanja razlikuje u odnosu na nivo obrazovanja samih roditelja. Zavisna varijabla istraživanja jeste školsko postignuće učenika, dok nezavisnu varijablu čine roditeljska očekivanja. Stranu varijablu predstavlja stepen obrazovanja roditelja.

Instrument istraživanja i uzorak

Za potrebe ovog istraživanja i u svrhu ostvarivanja postavljenog cilja i s njim povezanih zadataka, konstruisan je upitnik koji je se sastoji od pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Pored pitanja u vezi sa roditeljskim očekivanjima u pogledu školskog uspeha dece, upitnikom su prikupljeni i podaci o nivou obrazovanja roditelja. Uzorkom je obuhvaćeno 103 roditelja dece osnovnoškolskog uzrasta. Reč je o prigodnom uzorku, a njegova struktura prema nivou obrazovanja je sledeća: 48 ispitanih roditelja (47%) ima niži nivo obrazovanja koji obuhvata raspon od I do V stepena stručne spreme, dok 55 ispitanih roditelja (53%) ima viši nivo obrazovanja od VI do VIII stepena stručne spreme.

Tok istraživanja i statistički postupci

Istraživanje je sprovedeno krajem 2016. godine u Novom Sadu. Roditeljima je poslat upitnik preko njihove dece, tj. učenika viših razreda osnovne škole. Odziv roditelja nije bio zadovoljavajući, što je uslovalo nešto manji broj popunjenih upitnika u odnosu na broj prosleđenih upitnika. Pri obradi prikupljenih podataka korišćeni su postupci deskriptivne statistike a za utvrđivanje statističke značajnosti razlika dobijenih odgovora zavisno od nivoa obrazovanja roditelja primenjen je x^2 test.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Roditeljska percepcija značaja i delotvornosti njihovih očekivanja na školsko postignuće deteta - Ovaj istraživački zadatak proveren je analizom roditeljskih odgovora na tri pitanja. Prvo pitanje odnosilo se na njihov opšti stav o značaju roditeljskih očekivanja - *Da li smatrate da visoka roditeljska očekivanja pozitivno utiču na školsko postignuće učenika?* - pri čemu su roditelji nakon odabira odgovora „da“ ili „ne“ imali mogućnost da detaljnije obrazlože svoj stav. Roditelji koji imaju potpuno afirmativan stav (47%) smatraju da visoka roditeljska očekivanja podižu detetovo samopouzdanje, da dodatno motivišu, da pokazuju veru u dete i sl. S druge strane, roditelji koji smatraju da visoka očekivanja ne utiču pozitivno na školsko postignuće

deteta (17%) obrazložili su svoj stav ističući da se na taj način kod deteta uzrokuju dodatni pritisak i opterećenje, da današnja deca na visoka očekivanja reaguju buntom, da ona mogu ugušiti dete, ali i da je bitnija unutrašnja motivacija. Neki roditelji (36%) su obrazlagali svoj stav kroz aspekt realnosti i odmerenosti roditeljskih očekivanja. na primer: “Zavisi da li su očekivanja realna, i koliko su roditelji objektivni u proceni sposobnosti svog deteta, te koliko su uključeni u rad sa detetom tokom školovanja“; „Pozitivno utiču ako su paralelna sa očekivanjima koje dete gaji“; „Ukoliko su realna onda su podstrek, ali ako su previsoka ili različita od detetovih onda su prepreka i pritisak“; „Smatram da je bolje od dece očekivati mnogo, nego ne očekivati ništa“; „Najbolje rešenje je pronaći 'zlatnu sredinu' – očekivati u skladu njegovih mogućnosti i sposobnosti“.

Da li Vaše dete prati Vaša očekivanja i trudi se da ih postigne? Preko 80% roditelja smatra da dete prati njihova očekivanja i teži ostvarivanju očekivanog, pripisujući to međusobnoj bliskosti i poverenju, zatim poslušnosti učenika, kao i praćenju primera iz najbližeg okruženja.

Navedeni rezultati ukazuju na činjenicu da roditelji shvataju značaj sopstvenih očekivanja kada je reč o nivou školskog postignuća deteta, kao i da je veliki broj ispitanih roditelja svestan da efekti očekivanja zavise od toga da li su realno sagledane mogućnosti i sposobnosti deteta. Ovakvi rezultati su u skladu sa rezultatima ranijih istraživanja (Hoover-Dempsey et al. 2002) kojima su ispitivana mišljenja roditelja o mogućnosti uticaja na razvojne i obrazovne ishode dece, o konkretnoj efikasnosti u ostvarenju uticaja na školsko učenje deteta, kao i efektima roditeljskog uticaja na dete u poređenju sa uticajem vršnjaka i nastavnika.

Sa ciljem da se utvrdi na kojoj osnovi roditelji kreiraju svoja očekivanja i od čega u tom procesu polaze, postavljeno je pitanje: *Na osnovu čega gradite očekivanja školskog postignuća Vašeg deteta?* Odgovori roditelja prikazani su u Tabeli 1.

Tabela 1. Osnova na kojoj roditelji grade sopstvena očekivanja

Na osnovu čega gradite očekivanja školskog postignuća Vašeg deteta?	%
a) Na osnovu njegovih sposobnosti i afiniteta.	69%
b) Na osnovu njegovih dosadašnjih rezultata.	22%
c) Na osnovu moje lične zamisli.	9%

Dobijeni rezultati pokazuju da većina ispitanih roditelja svoja očekivanja izgrađuje na racionalnoj osnovi posmatrajući i prateći razvoj, kao i poštujući potrebe i mogućnosti svog deteta. Ovakav nalaz je ohrabrujuć jer, na osnovu realne procene detetovih mogućnosti, interesovanja i aspiracija, roditelji mogu da oblikuju svoja očekivanja koja će podsticati a ne sputavati uspeh dece. Pored toga, značajan broj roditelja je odgovorio da je prethodni uspeh učenika bio osnova za izgradnju njihovih očekivanja. Ovakvi odgovori jesu očekivani, ali je potrebno naglasiti da nije poželjno zasnivanje roditeljskih očekivanja isključivo na toj osnovi. Naime, iako prethodni uspeh učenika predstavlja ekzaktni podatak o dečijem postignuću, on nije uvek dovoljan pokazatelj detetovih sposobnosti, već često može biti rezultat različitih kontekstualnih faktora. Iako najmanje procentualno zastupljen, nije zanemarljiv broj roditelja koji se u postavljanju očekivanja vode sopstvenom idejom o uspehu učenika, ne uzimajući dovoljno u obzir da dete kao individua ima sopstvene specifične želje i mogućnosti. Ovakav stav roditelja može biti posledica izvesne projekcije, tj. težnje da dete ispuni i ostvari ono što sam roditelj nije, ili pak nepoznavanja sopstvenog deteta, njegovih tendencija i nivoa aspiracije.

Način na koji roditelji postavljaju svoja očekivanja povezana sa školskim uspehom deteta. - Da bi se utvrdilo kako roditelji postavljaju svoja očekivanja, odnosno koliko i kako ih pokazuju i na čemu su ona zasnovana, roditeljima je postavljeno nekoliko pitanja. Prvo od njih predstavljeno je Tabelom 2.

Tabela 2. Način roditeljskog iskazivanja očekivanja

Imam određena očekivanja školskog postignuća svog deteta, i ta očekivanja:	%
<i>a) jasno stavljam detetu do znanja,</i>	61%
<i>b) izokola iskazujem,</i>	29%
<i>c) ne trudim se da ih pokažem.</i>	10%

Nakon odabira jedne od ponuđenih opcija, roditelji su imali mogućnost da obrazlože svoj odgovor, odnosno da navedu zašto tako postupaju i na koji način to ostvaruju. Pokazalo se da roditelji koji svom detetu jasno stavljaju do znanja šta od njega očekuju u domenu njegovog školovanja i uspeha u najvećem procentu to postižu otvorenim razgovorom (68%), zatim usmeravanjem na bavljenje određenim aktivnostima (16%), poučavanjem ličnim primerom (11%), dok je strogo postavljanje zahteva najmanje prisutno (5%). Među roditeljima koji izokola iskazuju svoja očekivanja, većina njih (66%) obrazložila je da tako postupa jer ne želi da vrši pritisak na dete. Ipak, značajan je i procenat onih roditelja koji izokola iskazuju svoja očekivanja zato što nisu sigurni da li su njihova očekivanja ostvariva (10%) ili zato što nisu sigurni da li i njihovo dete želi isto (24%). Rezultati istraživanja sa sličnom tematikom u inostranstvu (Jacob, 2010), sprovedenom na uzorku od skoro 600 roditelja, pokazali su da svi ispitani roditelji razgovaraju sa svojom decom o sopstvenim očekivanjima školskog uspeha. Najfrekventniji načini na koji roditelji stavljaju do znanja šta očekuju od svoje dece bili su, između ostalog: ohrabrivanje dece da sebi postavljaju visoke ciljeve, razgovor o mogućnostima koje se otvaraju za dete kada se ostvari ono što roditelji od njih očekuju, uključivanje u detetove školske aktivnosti, poučavanje ličnim primerom i slično. Za razliku od pomenutog istraživanja, gde nijedan roditelj nije naveo da ne iskazuje sopstvena očekivanja u vezi sa školskim postignućem dece, u našem istraživanju je 10% roditelja istaklo da se trude da ne pokažu svoja očekivanja. Ovakav pristup roditelja može da ima negativne posledice i na druge aspekte vaspitnog uticaja roditelja, odnosno može da rezultira isključivanjem roditelja iz detetovog života. Ovakvo stanovište potvrđuje i nalaz da značajan broj roditelja iz ove grupe ističe da ne pokazuje šta očekuje zato što odgovornost za školovanje deteta prenosi na svog bračnog partnera (20%), što je

neadekvatan pristup, posebno ako se ima u vidu da prisustvo i uključenost oba roditelja tokom odrastanja, pa samim tim i školovanja, predstavlja imperativ za uspešno vaspitanje dece.

Analiza odgovora na pitanje o *načinima na koji roditelji usmeravaju dete ka postizanju projektovanih očekivanja* pokazala je da većina roditelja (78%) pokušava da motiviše dete ukazujući na racionalne argumente važnosti školskog postignuća (na primer: “Ukoliko budeš bio/la odličan/čna, veće su šanse da budeš na budžetu na fakultetu.”). Značajan broj roditelja (21%) koristi spoljašnju motivaciju putem nagrađivanja školskog uspeha, dok 1% roditelja svoja očekivanja saopštava putem strogih zahteva. Dobijeni rezultati pokazuju da roditelji uglavnom koriste pedagoški opravdane načine da motiviše dete ka ispunjavanju postavljenih očekivanja. Način postavljanja roditeljskih očekivanja posmatran je i iz ugla njihove *procene realnosti toga što očekuju* (Tabela 3).

Tabela 3. *Realnost roditeljskih očekivanja*

Kako biste opisali svoja očekivanja školskog postignuća Vašeg deteta?	%
a) <i>Smatram da su moja očekivanja više nego realna, da moje dete to što od njega očekujem može postići sa lakoćom.</i>	44%
b) <i>Smatram da su moja očekivanja ostvariva, da moje dete to što od njega očekujem može postići ulaganjem malo većeg truda.</i>	52%
c) <i>Smatram da su moja očekivanja ipak previsoka, da moje dete to što od njega očekujem teško može postići.</i>	4%

Reagovanje roditelja na (ne)ostvarenost postavljenih očekivanja. - Povezanost roditeljskih očekivanja sa školskim postignućem učenika ne podrazumeva samo uticaj roditeljskih očekivanja na školsko postignuće učenika već i obrnuto - delovanje školskog postignuća na očekivanja roditelja. U skladu sa tim interesovalo nas je kako roditelji reaguju na ostvarenost ili neostvarenost postavljenih očekivanja. Dobijeni rezultati pokazuju da u situacijama kada dete postigne očekivane rezultate, roditelji u najvećem procentu pribegavaju pohvali (68%) ili nagrađivanju (26%), dok 6% njih svoja očekivanja postavlja na viši nivo. S druge strane, u situacijama kada njihova očekivanja nisu ispunjena, roditelji koriste različite strategije u

pogledu motivisanja dece za postizanje što boljeg školskog uspeha (Tabela 4).

Tabela 4. *Reagovanje roditelja na neispunjena očekivanja školskog postignuća učenika*

Kada primetite da se detetovo školsko postignuće udaljava od Vaših očekivanja, Vi:	%
a) <i>razgovarate sa detetom o tome i ispitujete šta je razlog</i>	57%
b) <i>motivirate dete da se više trudi</i>	30%
c) <i>kažnjavate ga zabranom izlaska, oduzimanjem telefona i sl.</i>	6%
d) <i> smanjujete očekivanja</i>	4%
e) <i>odustajete od očekivanog</i>	3%

Dobijeni odgovori pokazuju da većina ispitanih roditelja razgovara sa detetom ukoliko primeti opadanje školskih rezultata deteta ili dodatno motiviše dete ka ulaganju većeg truda. S druge strane, jedan manji broj roditelja reaguje primenjujući restriktivne mere, dok neki od njih smanjuju svoja očekivanja ili odustaju od njih. Generalno posmatrano, stiče se utisak da roditelji pokušavaju da na različite načine podstaknu i osnaže svoju decu kako bi ostvarili poželjan nivo školskih postignuća. Iako je prisutno korišćenje i restriktivnih strategija, ipak se na osnovu odgovora većine roditelja može zaključiti da dominiraju podržavajuće strategije.

Razlike u odgovorima roditelja zavisno od nivoa njihovog obrazovanja. - Statistički značajne razlike u dobijenim odgovorima roditelja zavisno od njihovog nivoa obrazovanja utvrđene su samo kod dva pitanja - način roditeljskog iskazivanja očekivanja ($\chi^2=6.18$, $p<0.05$) i procena realnosti postavljenih očekivanja ($\chi^2=8.52$, $p<0.05$).

Kada je reč o načinu iskazivanja očekivanja, pokazalo se da veći procenat roditelja sa višim nivoom obrazovanja (59%) jasno iskazuje sopstvena očekivanja u odnosu na roditelje nižeg nivoa obrazovanja (41%), dok se veći broj roditelja sa nižim nivoom obrazovanja ne trudi da pokaže svoja očekivanja (82%) u odnosu na roditelje višeg nivoa obrazovanja (18%). Kod pitanja o samoproceni realnosti postavljenih očekivanja, utvrđene razlike pokazuju da veći broj roditelja sa višim nivoom obrazovanja (69%) - u odnosu na roditelje sa nižim nivoom obrazovanja (39%) - smatra da su

očekivanja koja postavljaju svojoj deci realna te da ih deca mogu sa lakoćom postići. S druge strane, svi roditelji koji smatraju da su njihova očekivanja previsoka te da ih njihova deca teško mogu ispuniti u potpunosti - pripadaju grupi roditelja koji imaju niži nivo obrazovanja. Distribucija odgovora roditelja koji smatraju da su njihova očekivanja ostvariva uz ulaganje većeg truda od strane dece u odnosu na nivo obrazovanja je ujednačena (50% roditelja sa višim nivoom obrazovanja i 50% roditelja sa nižim nivoom obrazovanja). Pored ovih razlika koje su statistički potvrđene, značajno je i da, iako kod nekih odgovora nije utvrđena statistički značajna razlika, procentualna raspodela dobijenih odgovora ukazuje na određene razlike s obzirom na nivo obrazovanja. Tako, na primer, kažnjavanje, snižavanje očekivanja i odustajanje od očekivanog u većoj meri primenjuju roditelji sa nižim nivoom obrazovanja, dok roditelji sa višim nivoom obrazovanja u većoj meri koriste podržavajuće strategije (pohvale i nagrade) kako bi motivisali dete za postizanje školskog uspeha.

Da nivo obrazovanja roditelja jeste značajna determinanta njihovih očekivanja školskog postignuća dece, potvrđuju i neka ranija istraživanja ove tematike (Kaplan, Liu & Kaplan, 2001, prema: Erceg, 2014), gde se navodi da je zapažena direktna proporcionalnost između nivoa obrazovanja roditelja i formiranja očekivanja školskog postignuća njihove dece. Naime, ova istraživanja pokazala su da roditelji koji imaju niži stepen obrazovanja ujedno pokazuju i viši nivo negativnog samopoštovanja te manje očekuju i od svoje dece. S druge strane, roditelji koji su imaju viši nivo obrazovanja i viši nivo pozitivnog samopoštovanja imaju i viša akademska očekivanja od dece. Neki autori (Frish i Zussman, 2009; prema: Erceg, 2014), pokušavajući da tumače ovakve nalaze, ističu da relacije između akademskih postignuća roditelja i njihovih potomaka, treba posmatrati i kao rezultat uticaja različitih sredinskih faktora a ne samo kao rezultat genetičke transmisije, što je dugo bilo dominantno objašnjenje. U novije vreme javljaju se istraživanja "roditeljskih ulaganja" (eng. *parental investment*) vremena, energije i materijalnih sredstava u boljitak potomaka (Brown i sar., 2009; Geary, 2005; Yamauchi, 2009; prema: Erceg, 2014). U tom smislu, naglašava se da su ulaganja obrazovanih roditelja izraženija, između ostalog, i zbog toga što su takvi roditelji iz sopstvenog iskustva na razne načine imali priliku da osete

pogodnosti višeg obrazovanja, kao što su viši nivo novčanih primanja, bolji položaj u društvu, veća količina vremena za vlastite potrebe i slično.

ZAKLJUČAK

Uopšteno posmatrano, rezultati prikazanog empirijskog istraživanja pokazuju da roditelji smatraju da njihova očekivanja jesu veoma značajan faktor školskog postignuća, te da se trude da na veoma jasan način prezentuju detetu svoja očekivanja. Iako dobijeni nalazi pokazuju prilično ohrabrujuću sliku u ovom pitanju, ipak je važno imati u vidu da dobijeni odgovori mogu biti rezultat davanja socijalno poželjnih odgovora, što je često prisutno u istraživanjima koja se zasnivaju na analizi roditeljske perspektive. Zato bi bilo poželjno da neka dalja istraživanja uzorkom istraživanja obuhvate i same učenike, što bi omogućilo izvođenje relevantnijih i pouzdanijih zaključaka. U svakom slučaju, bitno je imati u vidu potrebu osveščivanja roditelja o njihovom uticaju na obrazovno postignuće dece. S obzirom na to da roditeljski kvaliteti i sposobnosti nisu urođeni, već da ih je moguće razvijati i unapređivati, neophodno je na nivou škole organizovati različite oblike učenja i obuke za roditelje u ovoj oblasti. Posebno značajnu ulogu u tom procesu treba da preuzme pedagog, koji kroz saradnju i savetodavni rad sa roditeljima može da ponudi različite strategije, tehnike i metode koje će obezbediti razvijanje i unapređivanje senzibiliteta roditelja za ovu problematiku. Činjenica je da roditelji često postavljaju previsoka ili preniska, tj. neadekvatna očekivanja, te da se takva očekivanja mogu negativno odraziti na učenike, i to ne samo na njihovo postignuće u školi, već na celokupnu ličnost. Zato je veoma bitno ukazati roditeljima koliko je važno da roditeljska očekivanja budu usklađena sa detetovim sposobnostima, interesovanjima i potencijalima. Takođe je važno da roditeljska očekivanja nisu bitna samo za uspeh tokom školovanja, nego i za skladnu porodičnu klimu i normalan razvoj mlade populacije. Značaj ovog pitanja prvenstveno treba dovesti u vezu sa dobitima i dobrobitima za dete ukazivanjem na neophodnost individualnog pristupa svakom detetu, kao i na štetnost postavljanja preniskih ili previsokih očekivanja, bilo da su ona posledica nepoznavanja deteta, projekcije roditelja ili nečeg trećeg.

PARENTAL EXPECTATIONS AND SCHOOL ACHIEVEMENT

ABSTRACT

School achievement is a complex phenomenon which is, among other things, determined by various aspects of the family environment and internal family relations. Also, a very important segment is expectations that parents have regarding the academic achievement level of their children. In that sense, this paper presents the results of an empirical research aimed at examining parents' views on the significance of their expectations for the school achievement of their children. The applied questionnaire was constructed for the purpose of this research, and the sample included 103 parents whose children are elementary school age. The results have shown that most parents believe that their high expectations positively affect the child's' school achievement, emphasizing that it is necessary to acknowledge the child's affinities and abilities when forming expectations. Also, statistically significant differences have been found among parents of different levels of education when it comes to ways in which they express their expectations and how they estimate the reality of their own expectations. In addition, the percentage distribution of obtained responses suggests that there are certain differences in the way parents of different levels of education react to the students' (non)achievement of the expected students' achievement. Based on these results it is concluded that it is necessary to work on raising awareness of parents about their impact on the educational achievement of children, as well as on providing an appropriate support for parents by educational institutions, in order to fulfill this important role.

KEY WORDS: Parental expectations, students' school achievement, family relations, cooperation with parents.

REFERENCE

- Erceg, M. (2014). *Uloga obrazovnih aspiracija i očekivanja te ponašanja roditelja u objašnjenju perfekcionizma njihove dece*. Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju.
- Grossman, J., Kuhn-McKearin, M. & Strein, W. (2011). *Parental Expectations and Academic Achievement: Mediators and School Effects* (Research report). Washington, DC: University of Maryland, College Park.
- Gutvajn, N. (2009). *Konstruktivistički pristup obrazovnom postignuću učenika* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Henderson, A.T. & Berla, N. (1994). *A New generation of Evidence – The Family is Critical to Student Achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1), 3-42.
- Jacob, M. (2010). *Parental Expectations and Aspirations for Their Children's Educational Attainment: An Examination of the College-Going Mindset Among Parents*. Minnesota: The University of Minnesota.
- Jovanović, O. (2013). Uticaj implicitnih nastavničkih uverenja na učenje i razvoj učenika. *Godišnjak za psihologiju*, 10 (12), 55-68.
- Lippman, L., Guzman, L., Dombrowski Keith, J., Kinukawa, A., Shwalb, R., Tice, P. & Mulligan, G.M. (2008). *Parent Expectations and Planning for College*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Milošević, N. (2002). Uticaj saradnje porodice i škole. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34 (34), 193-212.
- Suzić, N., Tunjić, V. (2001). Aspiracije roditelja i učenika prema školskom postignuću. *Nastava i vaspitanje*, 50 (1), 47-63.
- Šimić-Šašić, S., Klarin, M., Proroković, A. (2011). Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (1), 31-62.

Tubić, T. (2002). Očekivanje uspeha kao faktor postignuća. *Norma*, IX (1-2), 157-165.

Zuković, S. (2012). *Porodica kao sistem – funkcionalnost i resursi osnaživanja*. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.

Aleksandra S. Maksimović
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače,
Šabac
Nebojša M. Macanović*
Univerzitet u Banjoj Luci,
Fakultet političkih nauka

doi: 10.19090/zop.2017.26.175-187
UDC: 37:303.022
37:303.621.32
Pregledni rad

INTERVJU U KVALITATIVNIM PEDAGOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA

Apstrakt. Metodološka i epistemološka pitanja čine konstitutivne elemente svake nauke. Tokom razvoja pedagoške nauke otvarale su se brojne dileme koje se odnose na primenu najadekvatnije metodologije za izučavanje fenomena vaspitanja i obrazovanja. Poslednjih nekoliko decenija posebno se analizira pitanje primene kvalitativnih istraživanja u pedagogiji. U ovom radu ispituje se pitanje primene intervjua u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima. Pri tome su navedena terminološka određenja kvalitativnih istraživanja, definicije, kao i vrste intervjua. Posebna pažnja posvećena je ispitivanju prednosti i nedostataka vezanih za primenu intervjua u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima, dok je u zaključku ukazano na prednosti triangulacije za obuhvatnije ispitivanje pedagoške problematike.

Ključne reči: intervjua, kvalitativna istraživanja, pedagoška istraživanja.

UVOD

Metodološka i epistemološka pitanja predstavljaju konstitutivne elemente svake nauke, pa i pedagogije. Tokom razvoja pedagoške nauke javljale su se različite dileme u pogledu primene adekvatne metodologije istraživanja. Pitanje koje se razmatra u ovom radu odnosi se na primenu intervjua u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima. U tom kontekstu otvaraju se i dileme koje se tiču specifičnosti predmeta proučavanja pedagogije i primene kvalitativne metodologije (Matović, 2007; Šekvušić, 2011). Naime, s obzirom na fenomene koji su u fokusu ispitivanja pedagoške nauke, od sredine XX veka sve više se insistira na interpretaciji i

* Nebojša Macanović, nebojsa.macanovic@fpn.unibl.org

razumevanju proučavanih pojava (Bandur, 1999), odnosno traganju za značenjem u društvenim naukama (Fajgelj, 2014). Sa tim vezi otvara se i dilema kako se definišu kvalitativna istraživanja. Halmi (2005) daje opštu definiciju kvalitativnih istraživanja kao multiparadigmatski i multimetodološki usmerenih istraživanja koja uključuju naturalistički i interpretativni pristup predmetu istraživanja. Princip otvorenosti prema predmetu istraživanja postavljen je kao osnovna karakteristika kvalitativnih istraživanja, jer bez ove otvorenosti nije moguća čista deskripcija a time ni smisljena interpretacija (Rein, 1980 prema Halmi, 2005: 26). Još neke odlike kvalitativnih istraživanja, i to više heurističkog nego normativnog značenja, jesu: holistički pristup; istraživanje ilustruje odnos između sistema ili kultura; odnos licem u lice između istraživača i ispitanika; permanentno i višekratno prisustvo na terenu i istovremeno proporcionalno provedeno vreme u analizi podataka; istraživač je instrument istraživanja; sjediniti odluke koje se tiču istraživanja sa etičkim pitanjima... (Halmi, 2005). Šerman i Veb (Shermann & Webb, 2005) pristupaju kvalitativnim istraživanjima u pedagogiji kao specifičnoj filozofiji obrazovanja. Naime, ovi autori ističu da personalističko-fenomenološka filozofija obrazovanja u centar postavlja individuu i pitanja koja se odnose na njeno viđenje stvarnosti. U sličnom duhu, Viling (2016) ističe da su kvalitativni istraživači, pre svega, zainteresovani za značenje, za to kako ljudi pridaju smisao svetu i kako doživljavaju sve što im se dešava, odnosno za značenja koja sami učesnici istraživanja pripisuju događajima.

Ipak, i pored ukazivanja na značaj primene kvalitativnih istraživanja u pedagogiji, Šekvušić uočava da su u domaćoj relevantnoj literaturi više zastupljeni pregledni radovi u kojima se analiziraju različite kvalitativne metode nego izveštaji o pedagoškim istraživanjima u kojima su te metode primenjene i ukazuje da to može biti „pokazatelj da se kvalitativne metode još uvek bore za ravnopravan status sa kvantitativnim metodama“ (Šekvušić, 2011: 60).

DEFINICIJE INTERVJUA

Jedna od najčešće korišćenih istraživačkih tehnika u kvalitativnim istraživanjima je intervjuisanje (Anderson, 2005; Knežević Florić i Ninković,

2012). Koen, Manion i Morison (Cohen, Manion & Morrison, 2007) naglašavaju da je intervju veoma primenjen način prikupljanja podataka u pedagoškim naukama: iako intervjuisanje zahteva mnogo vremena, otvara pristrasnosti istraživača, i može biti nezgodno za ispitanika, istraživači ga često koriste.

Pri tome, intervju je široko raspostranjena metoda za prikupljanje podataka – od medijskih do policijskih intervjuja. Ipak, postoje norme koje se odnose na razlike između raznovrsnih intervjuja koji se obavljaju u različitim delatnostima i intervjuja u nauci (Fajgelj, 2014).

U tom kontekstu, karakteristično je da primena intervjuja - kao metoda za prikupljanje podataka u društvenim naukama - na prvi pogled deluje kao nešto svima poznato, dok pri tome nije lako definisati šta je intervju (Fajgelj, 2014). Mužić (1973) određuje intervju kao plansko izazivanje verbalnih manifestacija ličnosti sa kojom razgovaramo, da bismo time došli do novih spoznaja u pedagogiji. Pedagogu istraživaču cilj je da sagleda nove naučne spoznaje, da uoči zakonitosti u pedagoškim pojavama otkrivanjem novih kauzalnih veza.

Bandur i Potkonjak (1999) intervju određuju kao unapred pripremljen i planiran tematski razgovor između istraživača i intervjuisanih. Istraživač usmeno postavlja pitanja radi prikupljanja činjenica relevantnih za predmet istraživanja i nastoji da sa subjektom vodi razgovor ka unapred definisanom cilju – dolaženju do određenih informacija. Intervjuom se prikupljaju podaci do kojih se teško može doći, ili uopšte ne može, drugim istraživačkim tehnikama, a odnose se na mišljenja, stavove, želje, interesovnja i preferencije ispitanika (Bandur i Potkonjak, 1999). Kvin Paton (Quin Patton, 2002: 180) intervju vidi kao način povezivanja osoba, te navodi da je svrha intervjuja da nam omogući da upoznamo perspektivu druge osobe, da vidimo tuđe mišljenje i da čujemo „stranu priču“ druge osobe. Dobar intervju određen je i kao veza i interakcija (Quin Patton, 2002). Slično, i Mišer (Misher, 1986) smatra da je suština intervjuja u tome da dve osobe razgovaraju. Uz to, značajno je *kako* se bavimo reprezentacijom i analizom procedure intervjuja koji čini vezu između diskursa i značenja: 1) intervju je događaj govora; 2) diskurs intervjuja zajednički konstruišu istraživač i

ispitanik; 3) analiza i tumačenje zasnivaju se na teoriji diskursa i na smislu; 4) značenja pitanja i odgovora jesu kontekstualno zasnovana (Misher, 1986).

Fajgelj definiše intervju kao naučnu metodu: „kao merni instrument u naukama o ponašanju“ (Fajgelj, 2014: 356). To znači da se odgovori ispitanika moraju prevesti u mere određenih svojstava, varijable koje su predmet istraživanja. Deatlnije opisujući šta je intervju. Fajgelj akcentuje da je jasno da se intervju zasniva na komunikaciji između dve strane: intervjuera i intervjuisane osobe. Intervju predstavlja razgovor, ili jezik znakova, ukoliko se vodi sa gluvonemom osobom. Takođe, intervju ne mora biti vođen licem u lice, nego i telefonom ili komunikacijom putem interneta. Uz to, intervju ne mora biti samo razgovor, nego se značajno posmatra i beleži i ponašanje učesnika, neverbalna komunikacija koja je u nekim slučajevima važniji izvor podataka od reči. Reči koje dobijemo kao odgovore na postavljeno pitanje u intervjuu, sa druge strane, ne moraju biti analizirane samo u odnosu na njihovo značenje, nego i frekvenciju ili naglašavanje.

U skladu sa ranije navedenim zapažanjima, Milas smatra da je potrebno razgraničiti određivanje intervjuu u nauci i njegovih drugačijih primena i saglasan je sa opisom intervjuu kao „razgovora sa svrhom“ (Bingham, Moore, 1924; Babbie, 1992; Nachmias, Nachmias, 1992; Berg, 1996 prema Milas, 2005: 585). Milas (Milas, 2005) smatra da je naučni intervju razgovor dve osobe koji je podstakao intervjuer s ciljem prikupljanja informacija važnih za istraživački problem. Ispitanik se pita za stavove, mišljenja, iskustva i osećanja, ali ne postoji direktna namera da se na njega utiče, kao što je to slučaj u kliničkom intervjuu.

Vidimo da su definicije intervjuu šarolike i da su savremene definicije obuhvatnije u značenju, te se, osim tradicionalnog razgovora, sada uključuje sveobuhvatna komunikacija, verbalna i neverbalna, kao i različiti načini sposrazumevanja između istraživača i ispitanika. Ipak, za sve odrednice intervjuu zajedničko jeste da u prvi plan stavljaju komunikaciju između ljudi. Stoga se i kao svrha intervjuu izdvaja ostvarivanje komunikacije.

VRSTE INTERVJUA

Osim definisanja intervjua, značajno je i pitanje podele intervjua na različite vrste. U tom kontekstu, potrebno je naglasiti da ove podele uključuju različite norme. Na primer, Mužić (1973) intervjue deli na osnovu nekoliko kriterijuma. Na osnovu sadržaja i toka, piše o vezanom i slobodnom intervjuu. U vezanom su pitanja unapred precizirana, doslovno ili samo sadržajno. Slobodni intervjui su sličniji diskusiji u kojoj se ispitanik podstiče da analizira svoje poglede o određenom pitanju. Drugi kriterijum odnosi se na osobe koje se intervjuišu, odnosno da li je u pitanju direktni intervjui – kada se razgovara sa ličnošću čije ponašanje i stavove ispituujemo, i indirektni intervjui – kada u razgovoru sa okolinom dobijamo podatke o nekoj osobi. Na osnovu broja ispitanika sa kojima se simulatno razgovara, razlikuju se individualni (razgovor sa jednom osobom) i kolektivni intervjui (simultani razgovor sa većim brojem osoba). Slično, Bandur i Potkonjak (1999) intervjue dele na vezane i slobodne i individualne i grupne.

Anderson piše o dve grupe intervjua: 1) normativni – prikupljanje podataka koji se klasifikuju i analiziraju statistički i 2) ključni – kada istraživači žele da ispituju viđenje o određenom pitanju male grupe ispitanika (Anderson, 2005).

Jednu od najdetaljnijih podela intervjua daju Koen, Manion i Morison koji pišu o: 1) standardizovanom, 2) dubokom, 3) etnografskom, 4) elitnom, 5) intervjuu-životne priče, 6) fokus-grupnom, 7) polustrukturisanom, 8) grupnom, 9) strukturisanom, 10) objašnjavajućem, 11) neformalnom, 12) otvorenom i 13) zatvorenom intervjuu (Cohen et al. 2007). Sa druge strane, Kvin Paton (Quin Patton, 2002) navodi nešto drugačiju klasifikaciju intervjua: 1) informalni konverzacioni intervjui – najotvoreniji intervjui, a to što je nestrukturisan ne znači da razgovor nije fokusiran; ipak, kao slabost ovog intervjua, pojavljuje se teškoća pri analizi različitih odgovora koje dobijamo na različita pitanja; 2) „upitni intervjui“ – sastoji se od liste pitanja koja će biti postavljena i objašnjenja tokom intervjua; 3) zatvoreni intervjui – sa fiksnim, ponuđenim odgovorima.

U savremenoj relevantnoj literaturi se kao vrste intervjua najčešće navode strukturisani i nestrukturisani, odnosno standardizovani i

nestandardizovani (Fajgelj, 2014). Pri tome se ukazuje i na potreb korišćenja polustrukturisanog intervjua, koji je uočen i kao najčešće korišćena metoda prikupljanja podataka u kvalitativnim istraživanjima u psihologiji (Viling, 2016), kao i u ispitivanju pedagoške problematike (Radišić, Stanković i Jošić, 2016).

U tom kontekstu navodimo podelu Desi i Potter (Desai & Potter, 2006) koji pišu o strukturisanom, polustrukturisanom i nestrukturisanom intervjuu. Za strogo strukturisani intervju karakteristično je postojanje liste pitanja koja služi kao osnova razgovora, unapred postavljena veoma detaljno. Polustrukturisani intervju ima u sebi nekoliko tema, predloženih za diskusiju, ali ove teme i pitanja razvijaju se dalje tokom intervjua. Nestrukturisani intervju odslikava konverzaciju koja nije direktivno usmerena od strane istraživača, potpuno je otvorena i ispitanici imaju najveću slobodu. Izbor vrste intervjua zavisi od vrste istraživanja.

Slično, Halmi (Halmi, 2005) smatra da prema nivou strukturisanosti postoje tri kategorije intervjua: 1) otvoreni ili nedirektivni, u kojem ispitanici imaju visok stepen slobode; 2) nestrukturisani ili nestandardizovani, koji se odnosi na nivo slobode istraživača, koji nema spisak pitanja, nego ih formira u zavisnosti od situacije; 3) kvalitativni, koji se odnosi na vrednovanje intervjuisanog materijala koje se obavlja interpretativnim tehnikama.

Interesantno je da Milas (Milas, 2005) standardizovani intervju vidi kao predstavnika kvantitativne metodologije, za razliku od dubinskog, koji se javlja u kontekstu kvalitativne paradigme. Pod pojmom dubinskog, usmerenog intervjua podrazumevaju se svi oblici otvorenog, polustrukturisanog ispitivanja. Osnovna zamisao takvih intervjua sastoji se u tome da se ispitanik dovede u situaciju da se spontano izjašnjava o svojim mišljenjima, stavovima, osećanjima i razlozima svog ponašanja u vezi sa problemom koji se istražuje. U tim situacijama razgovor je usmeren na prethodno postavljen problem, ali ispitivanje se ne obavlja na osnovu postavljanja pitanja nego što više spontano, „samo od sebe“ (Halmi, 2005: 320). Za realizaciju problemski usmerenog intervjua bitna je otvorenost koja znači i da nema unapred ponuđenih odgovora ispitanicima. Prednosti ovog pristupa su u tome što istraživač odmah može proveriti da li je ispitanik razumeo pitanje; učesnici mogu pokazati subjektivne perspektive; mogu

razvijati sadržaj veće kognitivne strukture; konkretni uslovi situacije intervjua mogu se tematizovati. Za vođenje ovakvog razgovora, koji odslikava dubinski usmeren intervju, sugerisano je da se sastoji od prvobitnog postavljanja opštih pitanja pomoću kojih se postupno ulazi u problematiku, prelaženja na tematska pitanja koja se sve više usmeravaju prema ključnom pitanju i istovremenog verodostojnog beleženja razgovora (Halmi, 2005). Temeljna odrednica dubinskog intervjua jeste heuristički pristup, odnosno potraga za novim spoznajama ili razvijanje zamisli i istraživačkih hipoteza koje teže razumevanju načina na koje ljudi razmišljaju i osećaju o određenom problemu. Za razliku od standardizovanog intervjua u kojem se tačno zna šta se želi pa se ispitanici vode uvek u istom smeru, dubinski intervju usredsređen je uglavnom na otvaranje novih perspektiva i sticanja potpunijeg uvida u dotadašnja neistražena područja.

Narativni intervju je takođe jedan od oblika intervjua i veoma je malo standardizovan. Osnovna ideja jeste da postoje subjektivne strukture značenja koje dolaze do izražaja u slobodnoj naraciji. Ovo je veoma karakteristično za metode životnih priča (*life stories*). Ova kvalitativna tehnika primenjuje se onda kada se može stimulisati pripovedanje (Halmi, 2005).

Osim opisanih vrsta intervjua u analiziranoj literaturi naglašeno je da je poslednjih godina i fokus-grupni intervju uspostavljen kao standardna tehnika prikupljanja podataka u kvalitativnim istraživanjima (Đurić, 2007; Fajgelj, 2014; Knežević Florić i Ninković, 2012; Milas, 2005; Radišić i sar. 2016; Viling, 2016). Pri tome se posebno insistira na distinkciji između grupnog i fokus-grupnog intervjua: osnovnu razliku predstavlja grupna dinamika, interakcija u grupi koja se koristi kao značajan izvor podataka o ispitivanom problemu.

PREDNOSTI I TEŠKOĆE PRIMENE INTERVJUA U KVALITATIVNIM PEDAGOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA

Analizirajući primenu intervjua u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima, potrebno je ukazati na prednosti i teškoće koje prate taj proces. Kao prednosti korišćenja intervjua u pedagoškim ispitivanjima istaknute su: prilika za bogat izvor podataka, mogućnost uvida u ispitanikove

intimne stavove, želje, očekivanja, praćenje neverbalne komunikacije, mogućnost celovite analize istraživačkog problema. Intervju je pogodan metod za prikupljanje podataka jer su ispitanici više angažovani nego pri popunjavanju ankete, te se pretpostavlja da su odgovori koje daju u intervjuu obuhvatniji. Prikom intervjuisanja istraživač može da pojasni pitanje i time olakša odgovor ispitanika. Intervju omogućava istraživaču da uoči neverbalne reakcije kao što su izraz lica ili promena glasa i da ove reakcije poveže sa kontekstom u kojem se javljaju (Anderson, 2005). Osim toga, primenom intervjua omogućeno je obuhvatanje relativno široke populacije (nepismenih osoba, dece predškolskog uzrasta...) u odnosu na populaciju koju je moguće obuhvatiti anketiranjem (Havelka, Kuzmanović i Popadić, 2008; Knežević Florić i Ninković, 2012). U sličnom duhu, istraživači smatraju da je intervju adekvatan za sakupljanje podataka jer omogućava brojne kanale komunikacija: verbalne, neverbalne, govorne, čujne... (Cohen et al. 2007).

Prednost intervjuja jeste i to što je uočen i kao dinamični socijalni momenat: razmena mišljenja, naglašena interakcija u formiranju znanja tokom prikupljanja podataka omogućava diskusiju o različitim interpretacijama problema. Istraživači koji daju prednost intervjuu naglašavaju da treba sagledati interpersonalni, interakcioni, komunikativni i emocionalni aspekt intervjuja i da uspešan intervju zahteva dinamičnu i intenzivnu interakciju (Cohen et al. 2007).

Opisujući dobre strane primene intervjuja, relevantni autori naglašavaju da se, osim prikupljanja činjenica, na ovaj način ispituju i uverenja o tim činjenicama, objašnjava sadašnje ili prošlo ponašanje ispitanika, identifikuju se njihova osećanja i motivi koji se odnose na predmet ispitivanja (Cohen et al. 2007). Kao prednosti intervjuja izdvojene su: neposredan kontakt između učesnika, veći stepen međusobog poverenja i saradnje, veći stepen iskrenosti i tačnosti iskaza (Bandur i Potkonjak, 1999), kao i što se time u nekim situacijama omogućava ispitanicima da diskutuju o stvarima koje ranije nisu mogli nikome da kažu (Desai & Potter, 2006).

Sa druge strane, kao nedostaci intervjuja navode se situacije kada prilikom intervjuisanja ispitanici daju poželjne odgovore, pričaju ono što se od njih očekuje umesto istine, validnost istraživanja često zavisi od veštine

istraživača, intervju dugo traje, ova tehnika je skupa, a takođe je i teško uvek jasno analizirati dobijene podatke (Anderson, 2005). Kao slabe strane intervjuista istaknute su i mali broj ispitanika koji su obuhvaćeni i problem otpora učesnika prema dokumentovanju intervjuista putem beleženja i snimanja razgovora (Bandur i Potkonjak, 1999). Kao još jedan nedostatak, uočena je i situacija u kojoj kvalitet odgovora na istraživačka pitanja zavisi od ispitanika. Takođe, kontekst koji utiče na odgovore može biti povezan sa trenutkom u kojem se odigrava intervju (Anderson, 2005). Osim toga, prilikom intervjuisanja može doći i do „gubljenja podataka“ jer je teško zabeležiti sve informacije, posebno ako se samo piše (Knežević Florić i Ninković, 2012).

Pitanje pouzdanosti tj. relijabilnosti u intervjuu otvoreno je više puta u relevantnoj literaturi. Uz to, ukazuje se i na problem prisnosti istraživača (Fajgelj, 2014). Izvori pristrasnosti i predrasuda jesu stavovi istraživača, ispitanika, materijalni sadržaji pitanja (stavovi, mišljenja, očekivanja, stavovi osobe koja intervjuiše, tendencija istraživača da vidi razgovor iz svog ugla, tendencija istraživača da traži odgovore koji podržavaju unapred zamišljene predstave, nerazumevanje ispitanika o onome što je istraživač pitao, nesporazumi o tome šta se traži od ispitanika...). Intervjuista može povećati ili smanjiti želju ispitanika da se otvori, može doći do (kontra)transfera i projektovanja želja, osećanja, strahova (Cohen et al. 2007).

Osim toga, otvaraju se i etičke dileme koje prate intervjuisanje a odnose se na: 1) saglasnost i informisanost ispitanika pre prikupljanja podataka o tome da su učesnici potpuno upoznati sa istraživanjem i da pristaju da učestvuju u njemu, 2) istraživač mora garantovati i obezbediti poverljivost dobijenih podataka, 3) obmanjivanje ispitanika nije dopušteno, 4) učesnici imaju pravo na odustajanje bez ikakvih posledica, 5) po okončanju istraživanja ispitanike koji su u njemu učestvovali potrebno je izvestiti o dobijenim nalazima i publikacijama nastalim na osnovu rezultata ispitivanja (Viling, 2016). Uz to, potrebno je uvažiti i posebne etičke obzire prema deci jer su u pedagoškim istraživanjima i deca ispitanici. Saglasnost za učešće dece i mladih u istraživanju treba dobiti i od deteta i od roditelja/staratelja; istraživač mora da uspostavi adekvatan odnos prema deci kao učesnicima istraživanja i da obezbedi da se prevaziđu uzrasne i statusne

nejednakosti između istraživača i dece kao učesnika; zaštita podataka i identiteta učesnika predstavlja poseban izazov u slučajevima kada su deca ispitanici (Đurić, 2012).

ZAVRŠNA RAZMATRANJA

U ovom radu analizirana je primena intervjua u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima. Ispitujući stanovišta o intervjuu kao metodi ispitivanja u pedagogiji, uočeno je da različiti autori na drugačije načine pristupaju intervjuu, da su definicije intervjua šarolike i da su savremene definicije obuhvatnije u značenju, pa se osim tradicionalnog razgovora sada uključuje sveobuhvatna komunikacija, verbalna i neverbalna, kao i različiti načini sporazumevanja između istraživača i ispitanika. Ipak, za sve odrednice intervjua zajedničko je to da u prvi plan stavljaju komunikaciju između ljudi i da se kao svrha intervjua određuje ostvarivanje uspešne interakcije i komunikacije.

Poput različitih pristupa definisanju pojma intervjua, prisutne su i razlike u određivanju vrsta intervjua. Ipak, u savremenoj literaturi preovlađuje podela na strukturisani, polustrukturisani i nestrukturisani intervjui. Polustrukturisani intervjui se pri tome ističe kao najadekvatnija metoda prikupljanja podataka u kvalitativnim istraživanjima u pedagogiji.

Analiza prednosti i nedostataka primene intervjua u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima pokazala je da se kao dobre strane ove metode ističu: mogućnost obuhvata široke populacije, fleksibilnost i prilagođavanje sagovorniku, prikupljanje podataka o verbalnim i neverbalnim reakcijama ispitanika, opširnost dobijenih odgovora, dok su kao nedostaci uočeni: neekonomičnost, pristrasnost istraživača, mogućnost da se ne zabeleže svi potrebni podaci...

Ali, jedan od načina prevazilaženja ovih teškoća i postizanja validnosti i pouzdanosti intervjua jeste upoređivanje podataka dobijenih u intervjuu sa drugim podacima koji su već provereno validni, odnosno primena triangulacije u metodološkom pristupu. Kombinacija više metoda daje tačniji prikaz fenomena istraživanja, a korišćenjem različitih tehnika i

metoda za sakupljanje informacija doprinosi se većoj pouzdanosti i kredibilitetu istraživanja i obezbeđuju različiti pristupi predmetu istraživanja.

AN INTERVIEW IN QUALITATIVE EDUCATIONAL RESEARCH

ABSTRACT

Methodological and epistemological questions are constituent elements of any science. During the development of pedagogical science there have existed numerous dilemmas related to the application of the most appropriate methodology in educational research. In the last several decades, the application of qualitative research in pedagogy has been analyzed. The paper examines the issue that refers to the application of interviews in qualitative educational research. There have been presented different terminological definitions of qualitative research as well as several types of the interviews. A special attention is given to the examination of advantages and disadvantages related to the application of interviews in qualitative educational research, while the conclusion points to the benefits of triangulation for a more comprehensive examination of pedagogical problems.

KEY WORDS: interview, qualitative research, educational research.

REFERENCE

- Anderson, G. (2005). *Fundamental of educational research*. Taylor & Francis e-Library.
- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge, Taylor & Francis Inc.
- Desai, V. & Potter, R. (2006). *Doing development research*. Sage Publication, Inc.
- Đurić, S. (2007). *Fokus-grupni intervju*. Beograd: Službeni glasnik.
- Đurić, S. (2012). Etički problemi u istraživanjima o deci. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11 (3), 449-468.
- Fajgelj, S. (2014). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primenjenim društvenim znanostima*. Jasterbarsko: Naklada Slap.
- Havelka, N., Kuzmanović, B. i Popadić, D. (2008). *Metode i tehnike socijalnopsiholoških istraživanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Knežević Florić, O. i Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (2005). *Beginning Qualitative Research*. Taylor & Francis e-Library.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jasterbarsko: Naklada Slap.
- Misher, G. E. (1986). *Research Interviewing – Context and Narrative*. President and Fellows of Harvard College.
- Mužić, V. (1973). *Metodologija pedagoških istraživanja*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Quin Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publication, Inc.
- Radišić, J., Stanković, D. i Jošić, S. (2016). Akciona istraživanja kao oruđe za unapređivanje nastave i učenja. U S. Maksić i I. Đerić (Ur.), *Razvoj*

istraživačke prakse u školi (str. 37-54). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Shermann, R. R. & Webb, R. B. (2005). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Taylor & Francis e-Library.

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

UNIVERZITET U NOVOM SADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Dr Zorana Đinđića 2.

21000 Novi Sad

Tel: +381214853900

www.ff.uns.ac.rs

Elektronsko izdanje

Priprema elektronskog izdanja

Igor Lekić

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ZBORNİK Odseka za pedagogiju [Elektronski izvor] /
Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju ;
glavni i odgovorni urednik Jovana Milutinović. - [Onlajn izd.]. -
Elektronski časopis. - 2016, sv. 25- . - Novi Sad :
Filozofski fakultet, 2016-

Način dostupa (URL): <http://zop.ff.uns.ac.rs/index.php>. - Je nastavak:

Зборник - Универзитет у Новом Саду. Филозофски факултет.

Одсек за педагогију = ISSN 1450-782X

ISSN 2466-5207

COBISS.SR-ID [310195975](#)
