NACIONALNA NAUČNA KONFERENCIJA

ZDRUŽIMO SNAGE ZA BOLJE OBRAZOVANJE: DO PROMENA KROZ SARADNJU



ZBORNIK RADOVA

14. decembar 2024. godine

NACIONALNA NAUČNA KONFERENCIJA

ZDRUŽIMO SNAGE ZA BOLJE OBRAZOVANJE:

DO PROMENA KROZ SARADNJU

ZBORNIK RADOVA

Urednice:

Smiljana Jošić
Marina Videnović
Isidora Micić

14. decembar 2024. godine
Beograd

PROGRAMSKI I RECENZENTSKI ODBOR

Predsednice programskog odbora

dr Smiljana Jošić, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

dr Marina Videnović, Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Članice Programskog odbora

dr Jelena Teodorović, Fakultet pedagoških nauka u Jagodini, Univerzitet u Kragujevcu

dr Olja Jovanović, Odeljenje za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

dr Nikoleta Gutvajn, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

dr Zora Krnjaić, Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

dr Darinka Anđelković, Institut za psihologiju i Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

dr Nataša Simić, Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

dr Dušica Malinić, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

dr Nada Ševa, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

dr Dragana Gundogan, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

dr Zrinka Ristić Dedić, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

ORGANIZACIONI ODBOR

Članice organizacionog odbora

msr Isidora Micić, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

msr Teodora Vuletić Joksimović, Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

msr Kristina Mojović Zdravković, Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

dr Ivana Vulić Šimšić, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

ORGANIZATORI SKUPA

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA, Dobrinjska 11/3 • 11 000 Beograd • Srbija, www.ipi.ac.rs

INSTITUT ZA PSIHOLOGIJU, Čika Ljubina 18-20 • 11 000 Beograd • Srbija, https://instpsy.f.bg.ac.rs/

SADRŽAJ

PREDAVANJA PO POZIVU **7**

SARADNJOM DO BOLJEG OBRAZOVANJA
Smiljana Jošić/Marina Videnović 9

VRŠNJAČKA SARADNJA U NASTAVI/UČENJU:
POLUGA ZA UNAPREĐIVANJE KVALITETA I PRAVEDNOSTI OBRAZOVANJA
Aleksandar Baucal 15

ZDRUŽIVANJE PROMOCIJE RAZVOJA I PREVENCIJE PROBLEMA
KA OPTIMALNOM RAZVOJU MLADIH
Marina Kovačević Lepojević 21

KOLIKO JE MOGUĆA SARADNJA U ŠKOLI?
Lidija Radulović 30

ŠKOLA KAO DOBRA ZAJEDNICA: ZAŠTO NISMO PITALI DECU?
Jelena Vranješević 36

KAKO DA ODLUČIVANJE O OBRAZOVNIM POLITIKAMA BUDE
PARTICIPATIVAN PROCES: PERSPEKTIVA PRAKTIČARA
Vera Spasenović 42

SARADNJA ŠKOLE I PORODICE: KLJUČNI ASPEKTI OSTVARIVANJA
Milja Vujačić 47

AKTIVNO UČENJE: JEDNA IDEJA I NJENO TRAJANJE
Ivan Ivić / Ana Pešikan / Slobodanka Antić 53

OSNAŽIVANJE DIGITALNE I PSIHOLOŠKE REZILIJENTNOSTI PUTEM VRŠNJAČKOG UMREŽAVANJA U ONLAJN OKRUŽENJU – SMERNICE IZ DIGIPSYRES PROJEKTA
Milica Stojković/Dragana Bjekić 61

SARADNJA UČITELJA I FAKULTETA KOJI OBRAZUJU UČITELJE U FUNKCIJI PODRŠKE UVOĐENJU STEAM OBRAZOVANJA NA MLAĐEM OSNOVNOŠKOLSKOM UZRASTU U BUGARSKOJ, SLOVENIJI I SRBIJI
Sanja Blagdanić 68

STRUKTURIRANJE ZADATAKA ZA KOOPERATIVNO UČENJE U NASTAVI SRPSKOG JEZIKA: RASKORAK IZMEĐU TEORIJE I PRAKSE
Marina Semiz 72

MODEL ZAJEDNICE PROFESIONALNOG UČENJA: ISKUSTVO GRAĐENJA REFLEKSIVNE PRAKSE KROZ ZAJEDNIŠTVO
Ivana Đerić 79

UČENJE U ZAJEDNICI: OD SUSRETA DO PROMENA
Nikola Koruga 87

MLADI I PARTICIPACIJA: DEMOKRATSKO OBRAZOVANJE I NEDEMOKRATSKE PRAKSE TOKOM SREDNJEG OBRAZOVANJA
Dragan Stanojević 92

DIJALOGOM DO DISCIPLINE U UČIONICI – NEREALNA ŽELJA ILI REALNA MOGUĆNOST?
Vladeta Milin 96

ULOGA LIČNOSTI U VRŠNJAČKOJ SARADNJI
Zorana Jolić Marjanović 101

RAZVOJ NAUČNE I GRAĐANSKE KOMPETENCIJE KROZ SARADNJU I ULOGA NASTAVNIKA U TOM PROCESU
Dragica Pavlović Babić 108

RADIONICE **115**

SARADNJOM DO REŠENJA – AKTIVNOSTI ZA PODSTICANJE USPEŠNE VRŠNJAČKE SARADNJE PREMA MODELU „PEER"
Tim PEERSolvers projekta 117

PROSTEAM – RAZVOJ, PRIMENA I TESTIRANJE STEAM OBRAZOVNIH PAKETA ZA NAJMLAĐE OSNOVCE
Ivana Stepanović Ilić/Milana Dabić Boričić /Nikolaje Paulica /Marina Videnović 119

AKTIVNO UČENJE OD UČIONICE DO VIRTUELNOG PROSTORA
Ivan Ivić /Ana Pešikan /Slobodanka Antić 121

DOBROBIT NASTAVNIKA I UČENIKA – STRATEGIJE ZA PREVAZILAŽENJE STRESA I UNAPREĐIVANJE DOBROBITI
Nataša Simić 123

POTRAGA ZA DOBRIM PITANJEM: KAKO DA MUDRIJE (I EFIKASNIJE) UČIMO U ZAJEDNICI
Nada Ševa 124



PREDAVANJA PO POZIVU

SARADNJOM DO BOLJEG OBRAZOVANJA*

Smiljana Jošić (sjosic@ipi.ac.rs)
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
https://orcid.org/0000-0003-2984-5843

Marina Videnović (mvidenov@f.bg.ac.rs)
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za psihologiju
https://orcid.org/0000-0003-1337-3722

Ključne reči: zajedništvo, škola, učenici, nastavnici, roditelji.

Kada pomislimo na saradnju, zamišljamo način rada u kojem se pojedinci oslanjaju jedni na druge, postižući tada veću angažovanost i bolji rezultat nego kada bi delali samostalno. Upravo je to jedan od ključnih pokretačkih načela obrazovnog sistema, jer saradnja kao veština ima moć da transformiše proces učenja i doprinese razvijanju zajedničkog znanja i zajedničkih vrednosti. U modernom obrazovanju veština saradnje prepoznata je kao jedna od najvažnijih „mekih veština" za uspeh u 21. veku (Battle for Kids, 2022) i postala je centralni fokus reformi mnogih obrazovnih sistema širom sveta (OECD, 2018). Ovaj značaj prepoznat je i u pravnoj regulativi obrazovnog sistema Republike Srbije u kome je, prema Zakonu o osnovnom sistemu obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS, 92/2023), jedan od osnovnih obrazovnih ciljeva definisan kao „razvoj osećanja solidarnosti, razumevanja i konstruktivne saradnje sa drugima, kao i negovanje drugarstva i prijateljstva". Posmatrajući na ovaj način, saradnja se ne vidi samo kao sredstvo/metod za učenje, već kao ključna vrednost koja pomaže u oblikovanju otvorenih, empatičnih i uspešnih generacija.

U radovima koji su deo ovog zbornika razmatraju se različita terminološka značenja saradnje (npr. kolaboracija, kooperacija), kao i različiti oblici u kojima se može javiti. Ako proširimo razumevanje saradnje na sve

* Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. ugovora 451-03-66/2024-03/ 200018 i 451-03-66/2024-03/ 200163).

aktere obrazovnog sistema, onda saradnja u školskom okruženju obuhvata različite nivoe i uključuje širok spektar učesnika – učenike, nastavnike, roditelje, školsku administraciju, ali i širu zajednicu. Svi ovi akteri sarađuju između sebe, ali i jedni sa drugima. Posmatrano na najosnovnijem nivou, učenici sarađuju kroz timske projekte, grupne zadatke i vršnjačku podršku, razvijajući pritom socijalne, kognitivne i emocionalne veštine (Johnson & Johnson, 2009; Pere Klermon, 2004). Nastavnici, s druge strane, kroz saradnju međusobno razmenjuju ideje, metode i resurse kako bi poboljšali kvalitet nastave i kreirali što produktivnije okruženje za učenje (Hargreaves & Fullan, 2015). Uspostavljanje profesionalnih zajednica učenja pokazalo se kao uspešan model koji podstiče kontinuirani profesionalni razvoj i saradnički rad među nastavnicima (DuFour et al., 2010). Roditelji, kao deo šire obrazovne zajednice, mogu doprineti obrazovanju kroz podršku deci, učestvovanje u školskim događajima ili u razmeni informacija s nastavnicima (Epstein, 2018). Pored toga, škola funkcioniše kao važan deo lokalne zajednice, sarađujući s drugim školama, lokalnim organizacijama i institucijama, uključujući kulturne, sportske i obrazovne centre (Wenger, 1999). Kroz te veze škole se mogu udružiti radi razmene resursa i programa, omogućavajući učenicima pristup dodatnim mogućnostima za razvoj. Imajući u vidu nivo lokalne samouprave, saradnja s školama doprinosi stvaranju obrazovnih politika koje odgovaraju potrebama lokalnog stanovništva, poboljšavajući kvalitet obrazovanja na regionalnom nivou. Na svim ovim nivoima saradnja doprinosi bogatijem i inkluzivnijem obrazovnom iskustvu, osnažujući učenike, nastavnike i celokupnu zajednicu kako bi se zajedno razvijali i napredovali.

Prilike za saradnju učenici i studenti imaju i tokom neformalnog obrazovanja, otvarajući mogućnost za međugeneracijsku razmenu. Empirijski nalazi o benefitima saradnje su već decenijama unazad dostupni, a uočavamo i da zakonske regulative u Srbiji formalno prepoznaju značaj razvijanja saradničkih odnosa u obrazovanju. Legislativom i propisima je predviđeno da u svakoj školi postoje različita tela u čiji rad su uključeni roditelji, učenici, lokalna zajednica ili njihovi predstavnici. Drugim rečima, nije pitanje da li roditelji i učenici treba da učestvuju u rešavanju problema nasilja – njihovo učešće je već propisano, pre svega Zakonom o osnovama sistema obrazovanja

i vaspitanja (Službeni glasnik RS, 92/2023) – nego kako prevazići raskorak između normativnih ciljeva i stvarnosti. Motivisanost roditelja za uključivanje u rad škole direktori procenjuju kao nisku, učenici ni ne znaju za postojanje Tima za zaštitu od nasilja koji je formiran kako bi škola za njih postala sigurno mesto (Vranješević, 2010), pa se saradnja odvija u administrativnom, a ne suštinskom obliku. U okviru ovog zbornika bavićemo se pitanjima koja se odnose na to kako u praksi izgleda participacija učenika u okviru učeničkog parlamenata, kao i koje su prepreke za veću participaciju roditelja. Svaka škola je u obavezi da osnuje učenički parlament, s tim što se tu participacija dece ograničava u odnosu na uzrast (poslednja dva razreda osnovne i srednja škola), što nije u skladu sa obavezom propisanom u okviru Konvencije o pravima deteta (UN, 1989) da se svakom detetu, bez obzira na uzrast, a u skladu sa razvojnim sposobnostima, omogući participacija. Često je, međutim, njihovo učešće samo formalno, bez stvarnog uticaja na sadržinu odluka koje se donose. Istraživanja pokazuju da bar polovina učenika nije upoznata sa radom ovog tela u školi koje bi trebalo da zastupa njihove interese (Izveštaj o ostvarivanju prava deteta u obrazovnom sistemu, 2024).

Ako učenici ne doživljavaju saradnju kao osnovni princip u školskom okruženju, teško je zamisliti kako će razviti sposobnosti potrebne za zajednički rad u budućim profesionalnim i privatnim situacijama. Pored toga, nedostatak takvih iskustava u školama može dovesti do nedovoljne pripreme za dinamične i kompleksne društvene i radne kontekste, gde su timska komunikacija, fleksibilnost i međusobna podrška ključne komponente uspeha. Ovo otvara pitanje odgovornosti obrazovnog sistema. S tim u vezi, kako prilagoditi nastavni proces i školsko okruženje da bi se podstakla kultura saradnje koja će se reflektovati i van učionice, oblikujući generacije koje znaju kako da zajednički rešavaju probleme, donose odluke i grade kvalitetne međuljudske odnose?

Istraživanja, a i često neprijatno iskustvo sa roditeljskih sastanaka gde je potrebno birati predstavnike u Savetu roditelja, pokazuju da je motivisanost i uključenost roditelja mala (Šaljić & Hebib, 2021). U savremenom sistemu predviđena je veća participacija roditelja i učenika u životu škole u odnosu na ranije (Videnović et al., 2023). Prilagođavanje na ovu promenu zahteva

drugačiju organizaciju i savlađivanje različitih veština kako uključivanje novih aktera u proces odlučivanja ne bi doveo do podela. Veća participacija učenika i roditelja ne treba da se doživi kao ugrožavajuća iz uloge nastavnika, nego kao pomoć u zajedničkom zalaganju za bolji obrazovni sistem, u okviru škole kao zajednice koja uči. Pored male uključenosti učenika i roditelja i sami nastavnici imaju osećaj da ne participiraju u donošenju odluka koje se tiču obrazovanja, nego budu samo informisani da se u njihov posao uvode neki novi zahtevi ili aktivnosti. Ovo je, takođe, jedno od pitanja kojim se bavimo u ovom zborniku radova.

Veštine uspešne saradnje se uče i unapređuju kroz fokusiranu i usmerenu podršku. Istraživanja potvrđuju da zajednički rad na problemu nekada može biti i neproduktivan (Baucal et al., 2023), kao i da je udeo različitih faktora na različitim nivoima veliki. Tako crte ličnosti pojedinca mogu da oboje saradnju, posebno ako izostane podrška u tome da se razvije takva atmosfera u grupi da se svako oseća prijatno i može da doprinese radu grupe. Ni na jednom nivou obrazovanja – od osnovnog, preko srednjeg, sve do visokog – ne postoji sistematski osmišljen i sproveden program koji bi učenicima ali i nastavnicima omogućio sticanje ključnih veština za produktivnu saradnju u školskom kontekstu. Ova praznina postavlja važna pitanja o obrazovnoj praksi. Da li škole zaista neguju kulturu saradnje i timskog rada? I što je još važnije, da li se ta kultura ogleda ne samo u radu učenika već i u svakodnevnoj interakciji nastavnika i drugih aktera unutar obrazovnog sistema?

Neophodan uslov uspešne saradnje je postojanje zajedničkog smisla koji svi akteri prepoznaju i doživljavaju kao svoj. Smatramo da je obrazovnom sistemu u Srbiji potrebno jasno zajedničko težište – nešto što će ujediniti i motivisati sve aktere da usmere svoje delovanje ka zajedničkom cilju. Taj osećaj zajedništva ne treba da uguši različitosti, već da ih prepozna, osnaži i usmeri ka boljem obrazovanju za sve učenike. Zajednički smisao nije samo osnov za postizanje dogovora, već i polazište za kreativno korišćenje različitih perspektiva i resursa u obrazovanju.

Važno je da se osvrnemo i na društveni kontekst u kojem je pripreman ovaj zbornik radova i Konferencija. Poslednje godine obeležene su nažalost ne tako lepim događajima koji su se reflektovali i na obrazovni sistem, a

priprema publikacije i Konferencije pod nazivom „Združimo snage za bolje obrazovanje: do promena kroz saradnju" praćena je i velikim protestima prosvetnih radnika na ulicama. Ovi događaji neizbežno ukazuju na to da je potrebno promene pokrenuti što je moguće pre, ali upućuju i na potrebu za snažnijim povezivanjem i zajedničkim delovanjem svih aktera u obrazovanju. Radovi predstavljeni u ovom zborniku simbolizuju male, ali značajne korake ka jačanju svesti o važnosti saradnje i zajedništva. Spoznaćete možda obuhvatno male, ali uspešne primere saradnje koje opravdavaju naš optimizam da je rad na zajedništvu put ka boljoj školi. Nadamo se da će Konferencija, a zatim i čitaoci tekstova u ovom zborniku radova, inspirisati promene u međusobnim odnosima nastavnika, učenika, roditelja i drugih obrazovnih aktera. Naš cilj je da ova inicijativa postane deo šireg napora ka stvaranju obrazovnog sistema u kojem zajedništvo, podrška i međusobno uvažavanje zaista jesu ključne vrednosti.

Literatura

Battelle for Kids. 2022. Framework for 21st Century Learning Definitions. Preuzeto sa: http://static.battelleforkids.org/ documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf

DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2010). Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools. *Teacher Librarian*, *37*(4), 75.

Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, *44*(3), 397-406. https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Izveštaj o ostvarivanju prava deteta u obrazovnom sistemu (2024). Užički centar za prava deteta, Užice, Srbija. Preuzeto sa: https://www.opd.org.rs/wp-content/uploads/2024/01/IZVESTAJ-ISTRAZIVANJE-final-09.01.24-1.pdf

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, *38*(5), 365-379.

OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing. Preuzeto sa: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/position-paper/PositionPaper.pdf .

Pere-Klermon, A.N. (2004). Socijalna interakcija i intelektualni razvoj. Zavodza udžbenike, Beograd

Šaljić, Z. & Hebib, E. (2021). Prevencija antisocijalnog ponašanja učenika iz perspektive nastavnika. *Inovacije u nastavi*, *34*(2), 57–71.

Ujedinjene nacije. (1989). *Konvencija o pravima deteta.* Preuzeto sa https://www.unicef.org/serbia/publikacije/konvencija-o-pravima-deteta

Videnović, M., Rajić, M., & Stepanović Ilić, I. (2023). Preeschool teacher-parent communication during COVID-19 pandemic lockdown: Relation to the parental engagement at home. *Journal of the Institute for Educational Research, 55*(1), 143-159. https://doi.org/10.2298/ZIPI2301143V

Vranješević, J. (2010). National survey of parents in Serbia. In G. Miljević G. (Eds.), *School governance and social inclusion: Involvement of parents*. *South East Europe countries accounts of the parents' views* (71-79). Ljubljana: Center for Educational Policy Studies.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. "Službeni glasnik RS", br. 88/2017, 27/2018, 92/2023

VRŠNJAČKA SARADNJA U NASTAVI/UČENJU: POLUGA ZA UNAPREĐIVANJE KVALITETA I PRAVEDNOSTI OBRAZOVANJA*

Aleksandar Baucal (abaucal@f.bg.ac.rs)
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju
https://orcid.org/0000-0002-7965-7659

Ključne reči: zajedničko rešavanje problema, vršnjačka saradnja, dijalog, PEER model

U svakoj aferi našeg života (privatnoj, profesionalnoj, društvenoj) ne možemo da izbegnemo situacije u kojima treba da sarađujemo sa drugima koji su često veoma drugačiji od nas u pogledu vrednosti, ideoloških stavova, identiteta itd. Pored toga, dosadašnja istraživanja su pokazala da uspostavljanje kvalitetne saradnje unutar grupe u kojoj aktivno učestvuju osobe, koje imaju raznovrsne perspektive i ideje omogućava da se formulišu bolja, sveobuhvatnija i efikasnija rešenja za neki problem (Fiore, 2008; Salas et al., 2018). Stoga ne iznenađuje što su kompetencije potrebne za saradničko rešavanje problema (SRP) prepoznate kao ključna kompetencija za nove generacije u mnogim društvima (Binkley et al., 2012; European Commission, 2018; Fiore et al., 2017; OECD, 2018, 2019; Rychen & Salganik, 2003; World Economic Forum, 2015).

Grupni rad i saradnja učenika u nastavi/učenju je već duže vreme zastupljena u našoj obrazovnoj praksi. Od nižih razreda osnovnog obrazovanja pa sve do visokog obrazovanja učenici imaju prilike da učestvuju u grupnom radu. Međutim, istraživanja naše prakse ukazuju na rizik da se saradnja i grupni rad često svode na kooperativni rad gde učenici podele zadatak na manje celine i svako uradi samo jedan deo, pri čemu zajednički produkt nastaje prostim dodavanjem različitih produkata pojedinačnih članova grupe (Pavlović Babić

* Istraživanje sprovedeno uz podršku Fonda za nauku Republike Srbije, Broj projekta: 7744729, The PEER model of collaborative problem solving: Developing young people's capacities for constructive interaction and teamwork - PEERSolvers

et al., u štampi). Osnovni problemi sa takvom praksom korišćenja saradnje su višestruko negativni. Na osnovu takvog iskustva učenici ne dobijaju priliku da formiraju adekvatno razumevanje o tome šta je saradničko rešavanje problema, zašto je ono važno, koje su njegove specifičnosti i izazovi, koji su potencijalni rizici i kako ih izbeći ili minimizovati. Takvo iskustvo, takođe, ne omogućava učenicima da steknu iskustva u aktivnom učešću u zajedničkoj diskusiji i promišljanju koji su zasnovani na argumentima, definisanju različitih opcija, njihovoj evaluaciji i selekciji. Ukoliko to izostane, ne možemo očekivati da će iskustvo u grupnom radu, koje sada dominira u našem Obrazovnom sistemu, omogućiti učenicima da razviju vrednosti, uverenja i kompetencije koje omogućavaju produktivnu saradnju prilikom grupnog rešavanja problema.

Sistematski pregledni radovi koji su realizovani u okviru projekta PEERSolvers ukazali su na ključne kompetencije koje su učenicima neophodne da bi mogli da učestvuju u kvalitetnom i produktivnom grupnom radu.

Sistematski pregledna analiza naučnih radova, čiji je cilj bio da se identifikuju karakteristike SRP koje razlikuju produktivne od neproduktivnih slučajeva, je ukazala na važnost niza specifičnih kompetencija i praksi koje mogu da se grupišu u šest širih kategorija (Baucal et al., 2023): sociokognitivni aspekt (npr. aktivno slušanje, argumentativni dijalog, zajedničko formulisanje novih ideja), socioemocionalni aspekt npr. pozitivna grupna atmosfera, međusobno poštovanje drugih i njihovih predloga), kvalitet strategija za rešavanje problema (npr. analiza problema, identifikacija relevantnih informacija, razmatranje različitih opcija), regulacija rada na rešavanju problema (npr. planiranje rada, praćenje zajedničkog rada, koordinacija individualnih i grupnih aktivnosti), regulacija odnosa u grupi (npr. podržavanje drugih članova grupe u angažovanju, zajedničko regulisanje tenzija tokom grupnom rada) i angažovanje i aktivno učešće članova u grupnom radu (članovi su motivisani da učestvuju u grupnom radu, angažuju se u individualnim i zajedničkim aktivnostima itd.). Pored toga, ovaj pregledni rad je ukazao na to da su u velikom broju istraživanja učenici imali potrebu za podrškom (bilo u formi treninga pre uključivanja u grupni rad, bilo u obliku pomoći u prevazilaženju teškoća koje se javljaju tokom saradnje), kao i za podrškom

prilikom korišćenja digitalnih resursa kada su za relevantnim informacijama tokom grupnog rada.

Analiza radova, koji su se bavili značajem socioemocionalnih kompetencija za kvalitet grupnog rada (Altaras et al., 2024), je pokazala da sposobnosti članova tima da percipiraju, razumeju i upravljaju emocijama: (a) pozitivno utiču na kvalitet odnosa između članova grupe, tj. na međusobno poverenje i koheziju u grupi, (b) indirektno doprinose kvalitetu učešća u grupnom radu i kvalitetu produkta i (c) moderiraju efekte drugih grupnih varijabli, poput raznolikosti tima, na kvalitet saradnje i produkta.

Sistematski pregledni rad u kome je analiziran značaj karakteristika ličnosti članova grupe za kvalitet saradnje i kvalitet grupnog produkta je pokazao da savesnost i saradljivost, i na individualnom i na grupnom nivou, u najvećoj meri doprinose produktivnoj vršnjačkoj saradnji (Jolić Marjanović et al., 2023). Savesnost članova grupa i zajedničko uspostavljanje savesnog odnosa prema zajedničkom radu omogućavaju odgovorni odnos prema ulogama koje članovi preuzimaju u grupnom radu, zajedničkom radu i rešavanju problema, dok saradljivost omogućava pozitivniju klimu i pozitivnije odnose između članova grupe i njihovu kvalitetniju saradnju. Analiza je takođe ukazala na značaj ekstraverzije za pozicioniranje u okviru rada grupe, dok je zajedničko obezbeđivanje emocionalne stabilnosti na nivou grupe uticalo pozitivno na kohezivnost grupe.

Polazeći od činjenice da postojeća praksa u našem obrazovnom sistemu ne pruža učenicima adekvatne prilike za učenje i razvoj raznovrsnih kompetencija koje bi im omogućile da uspostave i održavaju produktivnu vršnjačku saradnju prilikom grupnog rešavanja problema, u okviru PEERSolvers projekta je koncipiran i razrađen PEER model treninga. Ovaj model treninga je zasnovan na kompetencijama koje su neophodne za produktivnu vršnjačku saradnju a koje su identifikovane na osnovu tri pregledna rada. U tom smislu može se reći da je PEER model treninga zasnovan na postojećim naučnim saznanjima i da je usklađen sa potrebama koje su specifične za obrazovni sistem u Srbiji.

PEER model treninga se sastoji od četiri komponente koje, na engleskom jeziku, stvaraju akronim PEER (**P**ersonality, **E**xchange of ideas, **E**motional intelligence, **R**esources). Prva komponenta se odnosi na važnost koje

karakteristike ličnosti članova grupe imaju za produktivnu saradnju. Ona ima za cilj da se učenici upoznaju sa karakteristikama svojih ličnosti, kao i da budu upoznati sa tim na koje sve načine osobe, koje imaju različite osobine, mogu da doprinesu produktivnoj saradnji, odnosno da različitosti u profilima ličnosti članova grupe mogu biti prednost, a ne nedostatak kada zajednički treba da reše neki problem. Druga komponenta se odnosi na ovladavanje veštinama koje su neophodne za sociokognitivne aspekte saradnje i ona je fokusirana na upoznavanje sa pravilima i vrednostima argumentativnog dijaloga, kako bi se sprečilo prelaženje diskusije u ubeđivanje ili konflikt ili završavanje pasivnošću i povlačenjem iz učešća. Treća komponenta je usmerena na to da učenici nauče da prepoznaju i identifikuju emocije koje su sastavni deo dinamike saradnje i da ovladaju strategijama regulacije tih emocija kako bi uspeli da održavaju kvalitetnu saradnju sa vršnjacima. Poslednja, četvrta komponenta se odnosi na upotrebu digitalnih tehnologija u okviru produktivne vršnjačke saradnje i njen cilj je usmeren na to da učenici steknu vrednosti i veštine koje će im omogućiti kritički odnos i upotrebu informacija i znanja koja su im na raspolaganju putem digitalnih resursa (Jošić & Baucal, 2024).

U okviru PEERSolvers projekta su sprovedene i dve eksperimentalne studije čiji je cilj bio da evaluiraju uticaj koji PEER model treninga ima na unapređivanje kvaliteta saradnje i na razvoj individualnih kompetencija učenika. Nalazi prve studije su pokazali da su grupe srednjoškolaca iz eksperimentalne grupe, nakon učestvovanja u treningu, unapredile kvalitet saradnje prilikom rešavanja složenih naučnodruštvenih problema, kao i kvalitet njihovih predloga za rešenje datih problema u odnosu na svoje vršnjake iz kontrolne grupe (Krstić et al., *under review*). Druga studija je potvrdila kapacitet PEER model treninga da unapredi kvalitet vršnjačke saradnje. Pored toga, nalazi druge studije su pokazali da su učenici iz eksperimentalne grupe unapredili svoju naučnu i građansku pismenost i da je to posledica učestvovanja u kvalitetnoj saradnji sa vršnjacima prilikom rešavanja složenih zadataka kojima se ove dve pismenosti ispituju u PISA i ICCS međunarodnim studijama (Pavlović Babić, 2024).

Pošto je delotvornost PEER model treninga proverena i potvrđena, u narednoj fazi osnovni cilj će predstavljati koncipiranje modela za transfer ovog

treninga u obrazovnu praksu. Pri tome, optimalni model (ili različite modele) za primenu treninga u okviru redovne nastave/učenja podrazumeva saradnju između istraživača koji su razvili PEER model treninga, kreatora obrazovne politike koji treba da obezbede preduslove školama za primenu treninga (npr. pravni okvir, reviziju nacionalnog okvira programa nastava i učenja, priručnik i ostale neophodne materijale, stručno usavršavanje za škole i nastavnike), kao i nastavnika i stručnih saradnika koji treba da osiguraju da predloženi modeli budu usklađeni sa specifičnim uslovima u kojima rade različite škole. Ova saradnja treba da bude organizovana po 3P modelu (Pavlović Babić & Baucal, 2016; Baucal, 2024) umesto po modelu odozgo-nadole koji dominira u našoj obrazovnoj praksi.

Literatura

Altaras, A., Nikitović, T., Mojović Zdravković, K., Krstić, K., Rajić, M., Pavlović Babić, D., & Jolić Marjanović, Z. (2024). The role of emotional intelligence in collaborative problem solving: A systematic review. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*. https://doi.org/10.1037/cap0000401

Baucal, A. & Pavlović Babić, D. (Ur.) (2016). *3P - Prepoznaj, promoviši i proširi: Priče o uspešnim školama*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja Republike Srbije, Institut za psihologiju, SIPRU i UNICEF.

Baucal, A., Jošić, S., Stepanović Ilić, I., Videnović, M., Ivanović, J., & Krstić, K. (2023) What makes peer collaborative problem solving productive or unproductive: A qualitative systematic review; *Educational Research Review*, 100567. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100567.

Baucal, A. (2024) Triangle of knowledge production for continuous education improvement: Crossing boundaries and collaboration [Keynote presentation]. 6. Dani obrazovnih znanosti "Budućnost obrazovanja: novi pravci istraživanja i prakse“ Zagreb, 16-18.10.2024: Book of abstract: pp.7-8. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Croatia.

Binkley, M. *et al.* (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In: Griffin, P., McGaw, B., Care, E. (eds) Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2

European Commission (2018). Key competences for lifelong learning in the European schools. *Office of the secretary-general of the European schools, pedagogical development unit: Brussels, Belgium*, *72*.

Fiore, S. M. (2008). Interdisciplinarity as teamwork: How the science of teams can inform team science. *Small Group Research*, *39*(3), 251–277. https://doi.org/10.1177/1046496408317797

Fiore, S. M., Graesser, A., Greiff, S., Griffin, P., Gong, B., Kyllonen, P., Massey, C., O'Neil, H., Pellegrino, J., Rothman, R., Soul´ e, H., & von Davier, A. (2017). *Collaborative problem solving: Considerations for the national assessment of educational progress*. NAEP

Jošić, S. & Baucal, A. (ured.) (2024). *Saradnjom do rešenja - Priručnik za realizaciju PEER modela rešavanja problema putem saradnje*. Beograd: Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet, ISBN 978-86-6427-291-9

Krstić, K., Nikitović, T. Altaras Dimitrijević, A., Jolić Marjanović, Z., Jošić, S., Videnović, M., Mojović Zdravković, K., Rajić, M., Stepanović Ilić, I., Pavlović Babić, D., Ivanović, J. & Baucal, A. (u štampi). An Evidence-Based Framework for Training Students' Collaborative Problem-Solving Skills: Introducing and Testing the PEER Model. *Journal of Educational Psychology*.

OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*.

OECD. (2019). *Envisioning the future of education and jobs: Trends, data and drawings*.

Pavlović Babić., D. (2024). Razvoj naučne i građanske kompetencije kroz saradnju i uloga nastavnika u tom procesu. U S. Jošić, M. Videnović & I. Micić (Ur.), Združimo snage za bolje obrazovanje: do promena kroz saradnju (pp. 106-112). Institut za pedagoška istraživanja.

Pavlović Babić, D., Videnović, M., Mojović Zdravković, K. & Jošić, S. (u štampi). Exploring Student Perceptions of Learning Collaboration in the Educational Context of Serbia: How Not to Gain from Group Work. *European Journal of Psychology of Education*

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society.* Hogrefe & Huber Publishers.

Salas, E., Reyes, D. L., & McDaniel, S. H. (2018). The science of teamwork: Progress, reflections, and the road ahead. *American Psychologist*, *73*(4), 593. https://doi.org/10.1037/amp0000334

World Economic Forum. (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. Vancouver, BC: British Columbia Teachers' Federation.

ZDRUŽIVANJE PROMOCIJE RAZVOJA I PREVENCIJE PROBLEMA KA OPTIMALNOM RAZVOJU MLADIH*

Marina Kovačević Lepojević (marina.lepojevic@gmail.com)
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
https://orcid.org/0000-0002-4780-1716

Ključne reči: analiza koncepta, pozitivan razvoj mladih, promocija, prevencija.

Uvod

U literaturi se učestalo zalaže za proučavanje optimalnog razvoja dece i adolescenata. Pozitivan razvoj mladih izražava se kroz kompetencije, veštine, svrhu, dobrobit u interakciji sa kontekstom (Pluess, 2024). Paradigma pozitivnog razvoja mladih, kritikovana je zbog zanemarivanja rizika sa kojima se suočavaju mladi (npr. Small & Memmo, 2004). Prevencijska nauka je zasnovana na okviru koji identifikuje empirijski verifikovane prekursore (strukturalni, porodični, vršnjački, školski, individualni) koji utiču na verovatnoću nastanka neželjenih razvojnih ishoda i protektivne faktore koji posreduju ili direktno smanjuju verovatnoću nastanka problema (O'Connell et al., 2009). Objavljeni radovi pretežno nezavisno razmatraju ove dve paradigme, dok su se odnosom pozitivnog razvoja mladih i prevencijske nauke autori sporadično bavili (npr. Ferrer-Wreder, 2014).

Pretraživanje literature praćeno analizom koncepta, prema koracima koje su predvideli Voker i Avant (Walker & Avant, 2019), primenjeno je u cilju sagledavanja teorijskih postulata, glavnih atributa pozitivnog razvoja mladih i praktičnih ishoda, sa posebnim naglaskom na združeno angažovanje promotivne i preventivne funkcije.

* Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. ugovora 451-03-66/2024-03/ 200018).

Metod

Sveobuhvatna pretraga literature izvršena je za period od 2000. do danas obuhvatajući sledeće baze podataka: ASP, ERIC, MEDLINE, Scopus, SCIndeks. Nakon uklanjanja duplikata i razmatranja relevantnosti, zadržano je ukupno 65 naučnih radova u kojima su analizirane kritične komponente pozitivnog razvoja mladih.

Rezultati i diskusija

Definicija i upotreba koncepta. Pozitivan razvoj mladih prepoznaje kao jedan od najperspektivnijih koncepata pozitivnog razvoja, koji se određuje kao optimalan obrazac razvoja, određen kontinuiranim povećanjem kompetencija tokom vremena u više oblasti funkcionisanja (tj. fizičko, kognitivno, socijalno, emocionalno, bihejvioralno) (Pleuss, 2024). Prema 5 Cs modelu pozitivnog razvoja, zdravu mladu osobu čine: veštine, samopouzdanje, karakter, povezanost, briga za druge i osećaj za socijalnu pravdu (Lerner et al., 2005), doprinos ličnom razvoju, porodici, zajednici i društvu (6C) (Pittman et al., 2003) i kreativnost (7C) (Dimitrova et al., 2021). Razvojne prednosti definisane su kao značajni odnosi sa drugima, veštine, mogućnosti i vrednosti koje omogućavaju mladoj osobi da ostvari pozitivne razvojne ishode (Benson et al., 2003). Katalano (Catalano) izdvaja 15 teorijski utemeljenih ključnih kvaliteta pozitivnog razvoja, poput privrženosti, rezilijentnosti, spiritualnosti, samoefikasnosti, pozitivne percepcije budućnosti i drugo (Catalano et al., 2004). Kao ključni indikator pozitivnog razvoja mladih prepoznat je pojam svrhe, kao stabilna i generalizovana namera da se postigne cilj koji je značajan za osobu, a posledično i na svet koji je okružuje (Damon, 2008). Socioemocionalno učenje (SEL) definisano je kao proces kojim se usvajaju i primenjuju znanja, veštine i stavovi u pravcu razvoja zdravih identiteta, upravljanja emocijama i postizanja ličnih i kolektivnih ciljeva, pokazivanja empatije prema drugima i uspostavljanja i održavanja podržavajućih odnosa i donošenje odgovornih odluka (Weissberg et al., 2015). Model fokusiran na odnose koje mladi imaju sa svojim okruženjem (DRF) obuhvata 20 specifičnih postupaka kojima se

podržavaju mladi u pet domena: izražavanje brige, podržavanje razvoja, pružanje podrške, širenje mogućnosti i deljenje moći (Search Institute Report, 2020).

Svi prepoznati modeli pozitivnog razvoja mladih potiču iz Sjedinjenih Američkih Država. Zajednički fokus modela pozitivnog razvoja mladih je na razvoju ličnih kompetencija, veština, uverenja i drugo. Međutim, elementi 5Cs (Lerner et al., 2005) ili modela razvojnih prednosti (Benson et al., 2003) jesu samo indikatori napredovanja, bez pretenzije za sveobuhvatnim definisanjem pozitivnog razvoja mladih (Geldhof et al., 2021). Među modelima postoje razlike poput toga da Katalanov model (Catalano et al., 2004) izvire u prevencijskoj nauci, s tim da se uočava tendencija inkorporiranja prevencijske nauke u koncept pozitivnog razvoja mladih (e.g. Lerner et al., 2005). Socioemocionalno učenje (Weissberg et al., 2015) najviše odgovara školskom kontekstu, dok je 5Cs model (Lerner et al., 2005) prilagođen pre svega kontekstu zajednice. Svi prikazani modeli pozitivnog razvoja mladih vrednuju i kompetencije i veštine i posmatraju napredak na kontinuumu pozitivnog razvoja, dok je kod socioemocionalnog učenja prevaga na strani veština (Shek et al., 2019). Model DRF pruža konkretne smernice odraslima u vezi sa tim kako da pruže podršku mladima (Search Institute Report, 2020).

Atributi pozitivnog razvoja mladih. Atributi pozitivnog razvoja mladih strukturirani su prema nivou delovanja i modelu kome pripadaju i dati su u tabeli (Prilog 1).

Prekursori. Dugoročna podrška odraslih prepoznata je kao ključni preduslov pozitivnog razvoja mladih (Bowers et al., 2015). Podrška koju pružaju nastavnici je najčešće percipirana kao emotivna podrška, podrška u učenju i podrška u domenu upravljanja odeljenjem (Sethi & Scales, 2020). Važnost podrške nastavnika empirijski je potvrđivana u vezi sa različitim pozitivnim razvojnim ishodima mladih, poput akademskih kompetencija, motivacije i angažovanja učenika (e.g. Cornell et al., 2016), osećaja pripadnosti (e.g. Allen et al., 2021), prosocijalnog ponašanja (e.g. Longobardi et al., 2020), do prevencije negativnih razvojnih ishoda i reviktimizacije (e.g. Contreras et al., 2022; Coyle et al., 2022). Saradnja nastavnika sa drugim relevantnim sistemima podrške je ograničenog obima (Anderson-Butcher et al., 2006).

Posledice. Kao što je predstavljeno u modelu eudaimoničke aktivnosti, eudaimonički i hedonistički aspekti blagostanja su usko povezani (Martela & Sheldon, 2019). Subjektivno blagostanje kod mladih smatra se indikatorom hedonističkog blagostanja koje je posledica pozitivnog razvoja mladih (Martela & Sheldon, 2019). Rezultati istraživanja ukazuju na to da pozitivan razvoj mladih pozitivno predviđa zadovoljstvo životom (Kovačević Lepojević et al., 2023; Shek & Shai, 2020), kao i prevenciju problema u ponašanju (Shek & Shai, 2020).

Koncept pozitivnog mentalnog zdravlja obuhvata sposobnosti za razvoj na psihološkom, emocionalnom, intelektualnom, socijalnom i duhovnom planu (Barry, 2009, p. 6). Ono obuhvata hedonističku komponentu, koja se odnosi na subjektivno blagostanje i eudaimoničku komponentu, koja sadrži pozitivno funkcionisanje i angažovanost (Barry, 2009). Istraživački dokazi upućuju na to da porast 5 Cs kvaliteta pozitivnog razvoja u rizičnoj populaciji mladih doprinosi redukovanju konflikata, problema sa zakonom, depresivnosti i anksioznosti (Onyekaa et al., 2022; Marín-Gutiérrez et al., 2024).

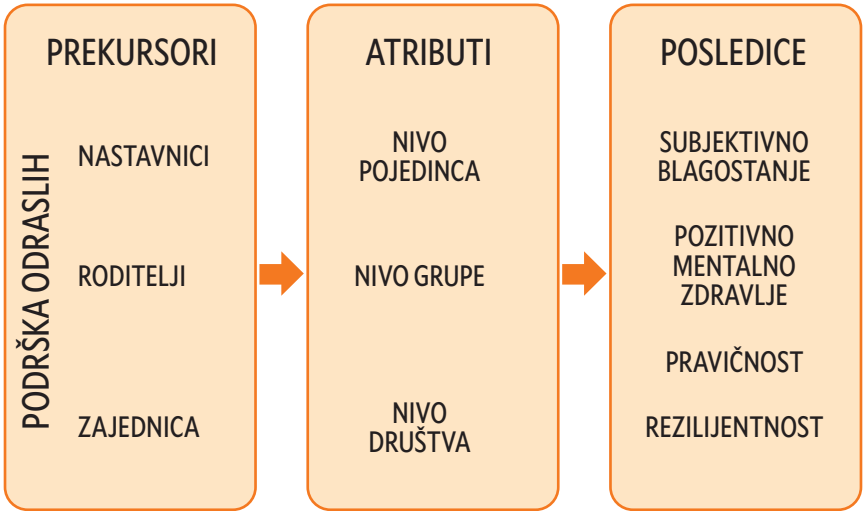
Koncept rezilijentnosti nije lična karakteristika mlade osobe, niti je karakteristika njene ekologije, već se definiše kao odnos između adolescenta i razvojne ekologije koji ima adaptivni značaj (Lerner et al., 2013). Istraživačke studije upućuju na to da unapređivanje kvaliteta pozitivnog razvoja mladih doprinosi otpornosti i generalnoj dobrobiti rizične populacije mladih (Oshri et al., 2017). Ključna razlika među konceptima je da se paradigma pozitivnog razvoja mladih prevashodno fokusira na mlade, dok rezilijentnost više uključuje celoživotnu perspektivu (Masten, 2014).

Ključno za programe koji objedinjuju principe pozitivnog razvoja i socijalne pravde jeste da uključuju zajednicu i da je kolaboracija među sistemima orijentisana na mlade (e.g. Iwasaki et al., 2016). Iako se na nivou škole (putem socioemocionalnog učenja) ili kroz vannastavne aktivnosti (5Cs) primarno radi na unapređivanju lične rezilijentnosti mladih, najveća korist za društvo zapravo predstavlja bavljenje širim društvenim procesima (na primer, koji su pokrenuli potencijalni emocionalni odgovor kod deteta u slučaju diskriminacije) (Jagers et al., 2018). Neke od inicijativa koje imaju

transformativni predznak i doprinose pravičnosti su: restorativni krugovi, konferencije, razgovori, medijacija (Gregory et al., 2014; Lodi et al., 2022).

Dijagram na kome je prikazan odnos prekursora, atributa i posledica koncepta pozitivnog razvoja mladih dat je na Slici 1.

Slika 1: *Koncept pozitivnog razvoja mladih*



Zaključak

Imajući u vidu prethodno navedeno, komplementarna zastupljenost promotivnih i preventivnih intervencija obećava veću dobrobit za mlade, kao i one kojih se mladi tiču. Međutim, kako bi se pozitivne promene održale, osnovni preduslov predstavlja kontinuirana podrška odraslih, što podrazumeva i unapređivanje saradnje među svim relevantnim akterima. S obzirom na nerazvijenost i neumreženost institucija u Srbiji, veliki pritisak je na školama i njenim resursima. Saradnja sa roditeljima, lokalnim organizacijama koje se bave pozitivnim razvojem mladih i mentalnim zdravljem, pravosuđem, socijalnom zaštitom i kvalitet dostupne podrške s tim u vezi, značajni su za razvoj izdvojenih atributa pozitivnog razvoja mladih, koji doprinose različitim aspektima dobrobiti.

Literatura

Allen, K. A., Jamshidi, N., Berger, E., Reupert, A., Wurf, G., & May, F. (2022). Impact of school-based interventions for building school belonging in adolescence: A systematic review. *Educational Psychology Review*, *34*(1), 229-257. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09621-w

Anderson-Butcher, D., Stetler, E. G., & Midle, T. (2006). A case for expanded school-community partnerships in support of positive youth development. *Children & Schools*, *28*(3), 155-163. https://doi.org/10.1093/cs/28.3.155

Barry, M. M. (2009). Addressing the Determinants of Positive Mental Health: Concepts, Evidence and Practice. *International Journal of Mental Health Promotion*, *11*(3), 4–17. https://doi.org/10.1080/14623730.2009.9721788

Benson, P. L., Scales, P. C., & Mannes, M. (2003). Developmental strengths and their sources: Implications for the study and practice of community-building. In: Lerner, R. M. Jacobs, F. & Wertlieb, D. (Eds.), *Handbook of applied developmental science. Vol. 1, Applying developmental science for youth and families: historical and theoretical foundations* (pp. 369–406). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bowers, E. P., Johnson, S. K., Warren, D. J. A., Tirrell, J. M., & Lerner, J. V. (2015). Youth–Adult Relationships and Positive Youth Development. In: E. Bowers *et al.* (Eds.), *Promoting Positive Youth Development. Advancing Responsible Adolescent Development* (pp. 97-120). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17166-1_6

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, *591*(1), 98–124. doi: 10.1037//1522-3736.5.1.515a.

Contreras, D., González, L., Láscar, S., & López, V. (2022). Negative teacher–student and student student relationships are associated with school dropout: Evidence from a large-scale longitudinal study in Chile. *International Journal of Educational Development*, *91*, 102576. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102576

Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. R. (2016). Authoritative School Climate and Student Academic Engagement, Grades, and Aspirations in Middle and High Schools. *AERA Open*, *2*(2). https://doi.org/10.1177/2332858416633184

Coyle, S., Weinreb, K.S., Davila, G. *et al.* (2022). Relationships Matter: The Protective Role of Teacher and Peer Support in Understanding School Climate for Victimized Youth. *Child Youth Care Forum 51*, 181–203. https://doi.org/10.1007/s10566-021-09620-6 US.

Damon, W. (2009). *The path to purpose: How young people find their calling in life*. Simon and Schuster.

Dimitrova, R., Fernandes, D., Malik, S., Suryani, A., Musso, P., Wiium, N. (2021). The 7Cs and Developmental Assets Models of Positive Youth Development in India, Indonesia and Pakistan. In: R. Dimitrova, N. Wiium (Eds), *Handbook of Positive Youth Development.*

Springer Series on Child and Family Studies (pp. 17-33). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_2

Ferrer-Wreder, L. (2014). Advancing Child and Adolescent Well-Being Through Positive Youth Development and Prevention Programs. In: A.Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being* (pp. 3024-3041). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/97890481-9063-8_164

Geldhof, J. G., Olsen, S. G., & Thogmartin, A. A. (2021). The Morning Sun Shines Brightly: Positive Youth Development in a Global Context. In: R. Dimitrova, N. Wiium, (Eds.), *Handbook of PositiveYouth Development. Springer Series on Child and Family Studies* (pp. 567-577*).* Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_37

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2014). The Promise of Restorative Practices to Transform Teacher-Student Relationships and Achieve Equity in School Discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *26*(4), 325–353. https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950

Iwasaki, Y. (2016). The role of youth engagement in positive youth development and social justice youth development for high-risk, marginalised youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, *21*(3), 267-278. https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1067893

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D. & Williams, B. (2018). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, *54*(3), 162-184. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032.

Kovacevic Lepojevic, M., Gutvajn, N., & Tadić, V. (2023). Life satisfaction and positive youth development in Serbia. *Sociologija/Sociology: Journal of Sociology, Social Psychology & Social Anthropology*, *65*(2), 217-233. https://doi.org/10.2298/SOC220802008K

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B. et al. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings from the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, *25*(1), 17–71. https://doi.org/10.1177/0272431604272461.

Lerner, R. M., Agans, J. P., Arbeit, M. R., Chase, P. A., Weiner, M. B., Schmid, K. L., & Warren, A. E. (2013). Resilience and Positive Youth Development: A Relational Developmental Systems Model. In: S. Goldstein, R. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 293-308*)*. Springer, Boston, MA.https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_17

Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2022). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(1), 96. https://doi.org/10.3390/ijerph19010096

Marín-Gutiérrez, M., Caqueo-Urízar, A., Castillo-Francino, J. *et al.* (2024). The 5Cs of positive youth development: their impact on symptoms of depression, anxiety, stress, and

emotional distress in Chilean adolescents. *BMC Psychol 12*, 372. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01863-x

Martela, F., & Sheldon, K. M. (2019). Clarifying the concept of well-being: Psychological need satisfaction as the common core connecting eudaimonic and subjective well-being. *Review of General Psychology*, *23*(4), 458–474. https://doi.org/10.1177/1089268019880886

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic. Resilience in development*. New York: Guilford Press.

O'Connell, M. E., Boat, T., Warner, K. E., & National Research Council. (2009). Implementation and dissemination of prevention programs. In M. E. O'Connell, T. Boat & K. E. Warner (Eds.), *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities* (pp. 297-337). National Academies Press (US).

Onyeka, O., Richards, M., Tyson McCrea, K., Miller, K., Matthews, C., Donnelly, W., ... & Swint, K. (2022). The role of positive youth development on mental health for youth of color living in high stress communities: A strengths-based approach. *Psychological Services*, *19*(S1), 72-83.

Oshri, A., Topple, T. A., & Carlson, M. W. (2017). Positive youth development and resilience: Growth patterns of social skills among youth investigated for maltreatment. *Child Development, 88*(4), 1087-1099. https://doi.org/10.1111/cdev.12865

Pittman, K.J., Irby, M.A., Tolman, J., Yohalem, N., & Ferber, T. (2003*). Preventing Problems, Promoting Development, Encouraging Engagement: Competing Priorities or Inseparable Goals?.* Forum for Youth Investment. http://forumfyi.org/content/preventing-problems-pr

Pluess, M. (2024). Beyond developmental psychopathology: Positive child development. *Development and Psychopathology*, 1-9. https://doi.org/10.1017/S0954579424000294

Search Institute Report (2020). Developmental Relationships Framework. Accessed on May 18, 2024.https://d2pck61xhq74q6.cloudfront.net/Resources-Hub/Beyond-the-Classroom/DevRelationships_framework_english-1.pdf.

Sethi, J., & Scales, P. C. (2020). Developmental relationships and school success: How teachers, parents, and friends affect educational outcomes and what actions students say matter most. *Contemporary Educational Psychology*, *63*, 101904. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101904

Shek, D. T., & Chai, W. (2020). The impact of positive youth development attributes and life satisfaction on academic well-being: A longitudinal mediation study. *Frontiers in Psychology*, 2126. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02126

Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X. & Chai, W. (2019). Positive youth development: current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, *10*, 131–141. https://doi.org/10.2147/AHMT.S179946.

Small, S., & Memmo, M. (2004). Contemporary models of youth development and problem prevention: Toward an integration of terms, concepts, and models. *Family Relations, 53*(1), 3–11. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2004.00002.x

Walker, L. O., Avant, K. C. (2019). *Strategies for Theory Construction in Nursing*, 6th Edn. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.), (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.

Prilog 1. *Atributi pozitivnog razvoja mladih*

M	Nivo pojedinca	M	Nivo grupe	M	Nivo društva
SEL	Svest o sebi	5Cs DAF	Povezanost	15 Q	Prilike za prosocijalno ponašanje
SEL	Svest o drugima	SEL	Socijalne veštine	DRF	Deljenje moći
5Cs DAF	Briga za druge	DRF	Izražavanje brige za druge	DAF	Mladi kao resurs
SEL	Samoregulacija	DAF	Granice i pozitivna očekivanja	DAF	Resursi za mlade
DAF	Pozitivne vrednosti	15 Q	Privrženost porodici	5Cs DA	Doprinos društvu
5Cs DAF	Samopouzdanje	TSEL DAF	Osećaj pripadnosti školi	DAF	Bezbednost
15 Q DAF	Otpornost	DAF	Konstruktivno korišćenje slobodnog vremena		
5 Cs 15 Q DAF	Kompetencije	DRF	Širenje moguućnosti		
SEL DAF	Odgovornost	DRF	Stimulisanje razvoja		
5Cs	Kreativnost	DAS	Podržavajuća sredina		
5Cs	Karakter	15 Q	Potkrepljivanje pozitivnog ponašanja		
15 Q	Prosocijalne norme	15 Q	Duhovnost		
DAF 15 Q	Pozitivna percepcija budućnosti				
DA DAF	Osećaj svrhe				

Legenda. 5Cs – Lernerov 5C model pozitivnog razvoja; DAF – Bensonov model razvojnih prednosti; DRF – Model fokusiran na odnose koje mladi ljudi imaju sa svojim okruženjem; DA – Dejmonov model svrhe; 15 Q – Katalanovih 15 kvaliteta pozitivnoog razvoja

KOLIKO JE MOGUĆA SARADNJA U ŠKOLI?*

Lidija Radulović (liradulo@f.bg.ac.rs)
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Centar za obrazovanje nastavnika
https://orcid.org/0000-0003-2491-298X

Ključne reči: saradnja, kooperacija, kolaboracija, partnerstvo.

Uvod

Kako u savremenim shvatanjima škole, tako i u legislativi i u diskursu karakterističnom za društvena nastojanja da se obrazovanje u Srbiji unapredi i da se škola učini boljom institucijom, potreba saradnje među različitim akterima školskog života ima gotovo status aksioma. U ovom radu ću, ipak, otvoriti pitanje da li je i kakva saradnja uopšte moguća u školi. Ova dilema proizlazi iz analize ključnih odlika saradnje i pretpostavki za njeno ostvarivanje, sa jedne i faktora okruženja u kojima bi saradnja trebalo da se desi, sa druge strane. Na osnovu pregleda značenja termina kojima se označavaju fenomeni koje u najširem smislu možemo smatrati saradnjom, pokušaću da najpre uočim ključne elemente ovog pojma, a zatim da izdvojim one odlike i pretpostavke saradnje koje proizvode dilemu o mogućnosti njenog ostvarivanja u školi, imajući u vidu kontekst obrazovnog sistema u Srbiji.

Šta je, zapravo, saradnja?

Iako u svakodnevnom govoru koristimo reč *saradnja* podrazumevajući njeno značenje, pokušaj definisanja ovog pojma pokazuje da to nije lak posao. U literaturi se za isti ili sličan fenomen koriste različiti termini: kooperacija, kolaboracija, partnerstvo. Svi oni se odnose na relacije koje se nalaze negde

* Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu - Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-66/2024-03/ 200163)

između izolacije i integracije, pri čemu izolacija predstavlja odsustvo komunikacije i zajedničkih aktivnosti, a integracija se sreće kada akteri ne vide svoju odvojenost kao važnu, pa čak i teže unitarnosti (Hudson, 1998, prema Carnwell & Carson, 2004). Međutim, između ove dve krajnosti nalaze se različite vrste relacija. Hudson i saradnici u ovom prostoru prepoznaju: *kontakt*, kojim označavaju da postoje susreti između aktera, ali i njihovo rivalstvo i stereotipni stavovi o drugom, *komunikaciju*, kojom označavaju deljenje informacija među akterima, ali ne i postojanje čvrstih veza, niti osećaja zajedništva i kolaboraciju (Ibid).

Termin *kolaboracija* se odnosi na zajedničku aktivnost kroz koju se nastoji ostvariti zajednički i dogovoren cilj, uz međusobno poverenje i poštovanje, deljenje odgovornosti, participativno odlučivanje o aktivnosti i nehijerarhijske odnose. U ovoj vrsti aktivnosti akteri ne polaze od očekivanja reciprociteta, posvećeni su zajedničkom poduhvatu i ostvaruju visok stepen međusobne povezanosti (Carnwell & Carson, 2004; Stevanović, 2016). Ovakvu zajedničku aktivnost karakteriše participacija svih aktera u planiranju i odlučivanju, nehijerarhijski odnosi i spremnost da se radi zajedno, uz deljenje znanja, iskustava, vrednosti i vizija (Carnwell & Carson, 2004). Autori koji govore o kolaborativnom učenju naglašavaju da ostvarivanju zajedničkog cilja doprinosi svaki član grupe kroz zajednički rad, direktnu interakciju, pregovaranje i diskusiju (Kozar, 2010; McInnerney & Roberts, 2004).

Iako i kod kooperativnog ponašanja postoji težnja da se ostvari isti cilj i taj cilj može biti u zajedničkom interesu (Slavin, 1995; Stevanović, 2016), autori koji razlikuju *kooperaciju* od kolaboracije smatraju da za kooperaciju nije nužno da cilj bude zajednički dogovoren, niti da postoji zajednički proces rada da bi se on ostvario. U kooperaciji postoji podela uloga i odgovornosti uz fokus na zajedničkom rezultatu. Termin kooperacija često se sreće u literaturi o kooperativnom učenju gde označava učenje u kome je fokus na zajedničkom rezultatu, pri čemu članovi grupe mogu da rade zasebno, pa čak i da ne konceptualizuju cilj istovetno (Dillenbourg et al., 1996).*

* Ovakvo shvatanje nije zajedničko svim autorima koji se bave kooperativnim učenjem, te se nekada odlikom ovakvog učenja smatra zajednički proces rada uz razmenu "licem u lice" (Johnson & Johnson, 2008).

Termin *partnerstvo* najčešće se koristi kada se želi naglasiti kvalitet odnosa među akterima koji karakteriše međusobno poverenje i poštovanje, ravnopravnost, osećaj savezništva i posvećenost zajedničkoj aktivnosti i viziji, kao i posvećenost građenju saradničkih odnosa koji se opažaju kao vrednost (Carnwell & Carson, 2004). Povezanost partnera može ići do toga da oni ne opažaju međusobne razlike kao značajne za zajedničko delovanje (Ibid), čime se partnerstvo približava integraciji. Ipak, ovakve odlike partnerstva vezuju se za pojedinačne zajedničke aktivnosti. Dakle, pojedinci, grupe ili institutcije mogu biti partneri u jednoj zajedničkoj aktivnosti, pri čemu odlike partnerstva ne boje trajno njihove međusobne odnose.

Za razliku od toga, na partnerstvo se može gledati kao na odliku institucije u kojoj su uspostavljene strukture i demokratske procedure neophodne za ostvarivanje partnerskih odnosa i zajedničko delovanje u vezi sa autentičnim problemima aktera. U tom smislu partnerstvo nije odlika pojedinačnih izolovanih aktivnosti već odlika kulture (Pavlović Breneselović, 2012).

Na osnovu opisanih značenja različitih termina koji se koriste u vezi sa saradnjom mogu se uočiti dva kriterijuma za njihovo razlikovanje:

- kvalitet odnosa između različitih pojedinaca ili grupa (učestalost kontakata i jačina međusobne povezanosti),
- kvalitet njihovih aktivnosti (da li postoje zajedničke aktivnosti i kako su organizovane).

Može se zaključiti da saradnjom sigurno možemo nazvati onu vrstu fenomena u kome postoji zajednička aktivnost i partnerski odnos između aktera. Eventualno, saradnjom se mogu smatrati i one relacije u kojima ne postoji u potpunosti ostvaren partnerski odnos, ali postoji zajednička aktivnost i međusobno poštovanje i poverenje. Saradnja predstavlja neku vrstu kišobran pojma za kooperaciju, kolaboraciju, partnerstvo i partnersku kulturu, koje pak možemo smatrati različitim vrstama saradnje.

Šta je saradnja u školi i koja pitanja se otvaraju u vezi sa njom?

U svakodnevnom govoru o relacijama između aktera školskog života pod saradnjom se podrazumevaju različite vrste relacija među akterima školskog života, uključujući povremene kontakte i komunikaciju (Radulović & Stančić, 2014). Imajući u vidu da se značenje koje se pridaje rečima gradi u kontekstu i da je ono u vezi sa iskustvom, već ovakva upotreba termina sugeriše odgovor na pitanje koliko ima „prave" saradnje u školama. Neki autori iz drugih sredina (Carnwell & Carson, 2004; Kozar, 2010), polazeći od samih odlika kolaboracije i partnerstva, te pretpostavki za njihovo ostvarivanje, pitaju se čak da li je ovakva saradnja himera ili realna mogućnost. U Tabeli 1 izdvojiću neke odlike i pretpostavke saradnje koje otvaraju pitanje mogućnosti i realističnosti njenog ostvarivanja u školama, imajući u vidu pre svega kontekst obrazovnog sistema u Srbiji.

Tabela 1. *Odlike saradnje i pitanja koja se otvaraju*

Odlike saradnje	Pitanja koja se otvaraju
Uključenost je antecedens kolaboracije i partnerstva; kada su različiti akteri uključeni oni mogu početi da rade zajedno, razvijaju osećaj uključenosti, participiraju, što može rezultirati razvojem međusobnog poverenja i poštovanja (Carnwell & Carson, 2004).	Koliko su roditelji stvarno uključeni u život škole? Koliko im životne okolnosti omogućavaju da budu uključeni i posvećeni negovanju partnerskih odnosa u školi?
Do kolaboracije ne dolazi „prirodno", naročito u kulturi koja podstiče individualizam (Kozar, 2010).	Da li je kultura školskog obrazovanja individualistička i takmičarska? Da li je savremena kultura u našem društvu individualistička ili saradnička?
Partnerstvo podrazumeva da ovakvu vrstu odnosa akteri smatraju vrednom, teže joj i posvećeno je neguju (Carnwell & Carson, 2004:13).	Da li se može očekivati da nastavnici, koji nisu zadovoljni svojim materijalnim položajem i ne osećaju da ih drugi poštuju, budu posvećeni partnerstvu? Da li je u ovakvom okruženju veća verovatnoća da će nastavnici biti posvećeni partnerstvu ili zaštiti svoje profesionalne uloge kao ekspertske?
Partnersko i kolaborativno delovanje je delovanje koje se odvija oko autentičnih problema (Pavlović Breneselović, 2012), u okruženju u kome individue i organizacije deluju autonomno (Carnwell & Carson, 2004).	Ima li smisla saradnja oko pitanja o kojima akteri ne odlučuju? Ko odlučuje o pitanjima relevantnim za život škole?

Odlike saradnje	Pitanja koja se otvaraju
Partnerski odnosi podrazumevaju nehijerarhijske odnose (Carnwell & Carson, 2004; Pavlović Breneselović, 2012).	Da li je moguć nehijerarhijski odnos između uprave škole i nastavnika, nastavnika i učenika, nastavnika i roditelja? Da li je on moguć u ključnim aktivnostima škole?
Odlika i pretpostavka ostvarivanja saradnje je postojanje poverenja (Ibid).	Postoji li poverenje prema nastavnicima? Postoji li poverenje prema institucijama? Postoji li poverenje nastavnika prema roditeljima?
Problem u vezi sa inovativnim načinom delovanja može biti to što se on odvija u starom kontekstu. (Carnwell & Carson, 2004).	Da li partnerski odnos podrazumeva promenu u odnosu na ustaljen način funkcionisanja u školi? Da li su jači želja za takvom promenom ili otpor prema njoj? Kako na to utiču česte promene i očekivanja od nastavnika?
Na saradnju utiču (ne)hijerarhijski odnosi u okruženju (Ibid).	Šta je „starije": škola kao zajednica u kojoj postoji demokratska kultura ili saradnja? Da li se vrtimo ukrug? Može li biti nehijerarhijskog odnosa u školi ukoliko je to u suprotnosti u odnosu na relaciju škole i Ministarstva?
Kooperacija i kolaboracija zahtevaju kompetencije aktera, odgovarajuće prethodno obrazovanje, zrelost, razumevanje sopstvene uloge, samopouzdanje i svest o sopstvenim granicam (Ibid).	Koliko su ovakve karakteristike aktera školskog života razvijene? Da li obrazovanje nastavnika podstiče njihov razvoj? Mogu li svi akteri da ih imaju, ili to znači da ne mogu svi da sarađuju?

U Tabeli 1 su navedena samo neka od pitanja koja se otvaraju. Njihova brojnost i težina može sugerisati ne samo da saradnje u školama u praksi nema i da postoje prepreke za njeno ostvarivanje, već i da je ona neostvariva zamisao. Iako nemam nameru da ponudim odgovore na postavljena pitanja, verujem da ovaj rad pokazuje da ostvarivanje saradnje u školi nije stvar samo individualnih karakteristika i dobre volje aktera školskog života. Napomenula bih i to da će odgovor na pitanje iz naslova zavisiti i od toga da li ćemo na njega odgovarati iz perspektive delovanja faktora okruženja na školu i njene aktere (Hebib & Radulović, 2000) ili razumevanja konteksta kao dinamičke mreže (Capra, 1998) ili polja sila (Burdije, 2003, prema Stanković, 2015) čiji su deo i u kojoj deluju akteri školskog života. Svakako, ova pitanja ostaju otvorena i zahtevaju dalja preispitivanja i istraživanja koja bi vodila razumevanju radi li se o nemogućnosti ostvarivanja saradnje u školi ili „samo" o preprekama za njeno realizovanje.

Literatura

Capra, F. (1998). Mreža života: novo znanstveno razumijevanje živih sustava. *Zagreb: Liberata.*

Carnwell, R., & Carson, A. (2004). Understanding partnerships and collaboration. In R. Carnwell & J. Buchanan (Eds.), *Working in partnership: From theory to practice* (pp. 4–20).

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada, & P. Reiman (Eds.), *Learning in Humans and Machine: Towards an Interdisciplinary Learning Science* (pp. 189-211). Elsevier

Hatton, M. J., & Schroeder, K. (2007). Partnership Theory and Practice: Time for a New Paradigm. *Canadian Journal of Development Studies / Revue Canadienne d'études Du Développement*, *28*(1), 157–162. https://doi.org/10.1080/02255189.2007.9669192

Hebib, E. i Radulović, L. (2000). Mogućnosti ostvarivanja saradnje nastavnika i stručnih saradnika, *Nastava i vaspitanje*, *49*(3), 326-339.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role. In *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 9-37). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-70892-8_1

Kozar, O. (2010). Towards Better Group Work: Seeing the Difference between Cooperation and Collaboration, *English Teaching Forum*, *48*(2), 16-23.

McInnerney, J., & Robert, T. (2004). Collaborative or cooperative learning? In T. S. Roberts (Ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice* (pp. 203–214). Information Science Publishing.

Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera – sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja*. Beograd: Filozofski fakultet.

Radulović, L. i Stančić, M. (2014). Kako nastavnici vide saradnju sa pedagogom. U N. Matović, V. Spasenović, R. Antonijević (ur.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (pp. 117-122). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

Slavin, R. E. (1995). Cooperative Learning Theory Research and Practise. *Boston: Allyand and Bacon Publishers*, *419*.

Stanković, M. (2015). Pojam konteksta–različiti teorijski okviri. *Kultura: Časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku*, (149), 12–32. https://doi.org/10.5937/kultura1547012s

Stevanović, N. (2016). Razvijanje kooperativnosti, kolaborativnosti i kompetitivnosti u ranom uzrastu pomoću računarske igre. U E. Kopas-Vukašinović i B. Stojanović (ur.), *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme* (pp. 323–340). Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

ŠKOLA KAO DOBRA ZAJEDNICA: ZAŠTO NISMO PITALI DECU?

Jelena Vranješević (jelena.vranjesevic@f.bg.ac.rs)
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
https://orcid.org/0000-0002-4567-9585

Ključne reči: škola kao dobra zajednica, slušanje dece, participacija učenika, transformativni potencijal participacije

Uvod

Razlog zbog kojeg mnoge reforme obrazovnog sistema ne uspevaju, prema mišljenju nekih autora, krije se u činjenici da su uglavnom usmerene na promenu načina na koji su škole organizovane, promenu kurikuluma – planova i programa, udžbenika, pravilnika i zakonskih akata, umesto da su usmerene na one koji te reforme treba da sprovedu – nastavnike, kao i na one koji će od te reforme imati najviše dobiti – učenike (Fullan, 1998; Wald & Castleberry, 2000). Zbog toga se, umesto promene strukture, ti autori zalažu za promenu školske kulture (etosa), tj. za preispitivanja normi, vrednosti i odnosa u školama (Fullan, 1998) kako bi škola mogla da funkcioniše kao dobra zajednica.

Šta čini školu dobrom zajednicom?

Škola kao dobra *zajednica* odlikuje se zajedničkom vizijom i zajedničkim vrednostima, kvalitetnim obrazovnim procesom, podržavajućim međuljudskim odnosima i brigom za druge, negovanjem saradnje i partnerskog odnosa sa različitim akterima obrazovnog procesa, uključivanjem svih aktera u različite segmente školskog rada i donošenja odluka, kao i deljenje odgovornosti za postignute rezultate i njihovo dalje unapređivanje (Baucal & Babić Pavlović, 2016; Battistich & Hom, 1997; Hargreaves, 2003; Watson &

Bogotch, 2016). Autori, koji školu definišu kao zajednicu, vide je kao mesto na kojem se neguju novi načini razmišljanja, slobodno se definišu aspiracije, kao i mesto na kojem se gradi *zajednička vizija* (Sengi, 2003), ili kao organizaciju koja ne samo da podstiče učenje svih svojih članova, već se kroz to i *sama transformiše* (Birzea, 2000). Hargrivs (Hargreaves, 2003) određuje školu kao „zajednicu profesionalnog učenja" i kao odlike takvih škola naglašava *karakteristike procesa učenja* (osećaj sigurnosti i prava da se greši, osećaj pripadnosti, povezanost ličnog i profesionalnog učenja, kontinuirano učenje, sistemsko mišljenje), karakteristike *odnosa* u školi i odnosa škole i zajednice (izražena briga za učenike, porodicu, okruženje, međusobna briga jednih za druge, saradnički odnosi), kao i karakteristike načina *odlučivanja* o školskim pitanjima – uključenost svih aktera, uključujući i roditelje i predstavnike sredine. To je škola koja neguje *inkluzivnost*, koja uvažava različitosti i podstiče *osećaj pripadnosti* kod svih. Škola kao dobra zajednica podstiče *participativnost*, osnažuje učenike, nastavnike i roditelje da aktivno učestvuju u donošenju odluka o različitim oblastima školskog života. U takvoj školi bi trebalo da se neguje *multiperspektivnost*, tj. da se uvažavaju različite perspektive i da se čuju različiti glasovi. Da li je to zaista tako? Ko govori u našim školama, a ko je tradicionalno „ućutkan"? Šta je sa glasovima onih zbog kojih obrazovanje i postoji – dece? Zbog čega smo spremniji da čujemo sve druge, a da zaboravimo na „blago u sopstvenom dvorištu – učenike" (SooHoo, 1993: 389)?

Da li slušamo decu (i zašto ne)?

Budući da deca imaju svoju autentičnu perspektivu kada je reč o obrazovanju, odrasli su dužni da tu perspektivu uvaže i da omoguće deci da aktivno učestvuju u oblikovanju i promeni obrazovnog procesa čiji su deo (Cook-Sather, 2006). Brojne inicijative i istraživanja koja su se bavila različitim načinima učestvovanja dece u promenama u obrazovnom sistemu, ukazuju na ključnu ulogu koju to učestvovanje ima u procesu demokratizacije obrazovanja (Cook-Sather, 2020). Konsultovanje dece i njihovo uključivanje u proces donošenja odluka o različitim važnim pitanjima života škole, poput njene misije i vrednosti na kojima se zasniva, dovode do snažnijeg doživljaja pripadnosti školi,

povećane agensnosti i proaktivnog stava prema svom okruženju (Fielding, 2001). Aktivno učešće u obrazovnim promenama utiče i na obrazovne ishode učenika budući da se njihove potrebe na taj način povezuju sa vrednostima na kojima se škola zasniva (Cook-Sather, 2006; Woolner et al., 2007). Participacija učenika utiče i menja celokupnu školsku klimu (Voight, 2015) i promoviše i razvija pravedno i inkluzivno okruženje (Davie & Galloway, 2013; Mitra, 2007; Robinson & Taylor, 2007).

Međutim, uprkos brojnim pozitivnim implikacijama, koje participacija učenika može da ima na različite aspekte života škole kao dobre zajednice, ona se često svodi na izolovane inicijative koje zavise od dobre volje i energije zainteresovanih odraslih, a neretko se pod kapom participacije kriju različite vrste manipulacije dečjim mišljenjem i privid participacije. Ne možemo da očekujemo da participacija ima transformativni i emancipatorni potencijal ukoliko se odvija u sistemu u kojem postoje hijerarhijski odnosi moći koji su unapred definisani, kao i uloge i očekivanja koja proizilaze iz tih uloga. Čak i kada se konsultuju deca, odrasli su ti koji imaju ideju u kom pravcu bi trebalo da se menja obrazovni proces i šta je to šta je deci zapravo potrebno (Cook-Sather, 2002). Još jedna prepreka da se glas dece čuje jeste i to što se deca tretiraju kao homogena grupa uz zanemarivanje različitosti koje među njima postoje i multiplih socijalnih identiteta koji oblikuju njihova iskustva. Zbog toga postoji opasnost da tzv. glasovi dece budu (jedinstveni) glas dece iz dominantne, privilegovane grupe, a da svi drugi glasovi bivaju utišani. Takođe, pitanje je i koliko je u sistemu, koji je zasnovan na tradicionalnim odnosima moći, deci omogućeno da otvoreno, transparentno i bez straha iznesu svoje mišljenje i da li imaju adekvatan kanal komunikacije kroz koji mogu da izraze svoju perspektivu. Na kraju, ukoliko slušanje dece nije praćeno i uvažavanjem njihove perspektive, onda to nije autentična participacija. O važnosti uvažavanja govore i sama deca koja to navode kao jedan od aspekata koji školu čine dobrom zajednicom (Rudduck & Demetriou, 2003).

Škola kao dobra zajednica: transformativni potencijal participacije

Sve ove razloge treba uzeti u obzir prilikom kreiranja prostora za multiperspektivnost i uključenost različitih aktera obrazovnog procesa u izgradnju škole kao dobre zajednice. Potrebno je *autorizovati* učešće učenika, tj. omogućiti im pristup odlučivanju o pitanjima koja se njih tiču (Cook-Sather, 2002), ali ne u okviru već postojećih dominantnih struktura moći i diskriminatorskih stavova zasnovanih na slici o kompetencijama i položaju dece. Da bi deca mogla da daju svoj puni doprinos u procesu dijaloga i promišljanja o školi koju žele, potrebno je da se pored rekulturacije (promene stavova o deci, njihovim kompetencijama i o važnosti uključivanja njihove perspektive u obrazovni proces), desi i restrukturacija – promena sistema koji bi te stavove i vrednosti učinio održivim (Fullan, 2007). Proces rekulturacije i restrukturacije bi trebalo da teku uporedo: sa promenom vrednosti i uverenja o tome ko treba da ima pristup rešavanju problema u obrazovanju, ko ima pravo da se čuje i da donosi odluke, menjaju se i procedure koje obezbeđuju implementaciju tih uverenja (Cook-Sather, 2002). Istraživanja koja su uključivala participaciju učenika u donošenju odluka (učenici kao istraživači) pokazala su da taj proces često rezultira strukturalnim, sistemskim promenama. „Radikalna kolegijalnost" (Fielding, 2001), kako neki autori zovu uverenje odraslih da od dece treba da učimo i možemo mnogo da naučimo, dovodi do pojave novih organizacionih struktura koje uključuju učenike kao ravnopravne partnere u procesu pregovaranja o tome kakvu školu želimo. Participativna praksa (aktivno učestvovanje učenika u procesu odlučivanja) na taj način ima transformativni potencijal i uporedo sa promenom stavova prema učešću dece (emancipacija) dovodi do izgradnje novih struktura i procedura koje produkuju nove prakse koje su takođe participativne i postaju sve utemeljenije i održivije (Fielding, 2001).

Literatura

Battistich, V. & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, *87*(12), 1997–2001. https://doi.org/10.2105/AJPH.87.12.1997

Baucal, A. & Babić Pavlović, D. (2016). 3P pristup: prepoznaj, promoviši i proširi. U: A. Baucal i D. Babić Pavlović (ur.), *Prepoznaj, promoviši i proširi – priče o uspešnim školama* (pp. 7-36). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Birzea, C. (2000). *Obrazovanje za demokratsko građanstvo: perspektiva doživotnog učenja*. Strazbur: Savet Evrope.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, *31*(4), 3–14. https://doi.org/10.3102/0013189X031004003

Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum inquiry*, *36*(4), 359-390. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools, *Theory into Practice*, *59*(2), 182–191. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091

Davie, R., & Galloway, D. (Eds.). (2013). *Listening to children in education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315067643

Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, *2*(2), 123–141. https://doi.org/10.1023/A:1017949213447

Fullan, M. (1998). Leadership for the 21st century: Breaking the bonds of dependency. *Educational leadership*, *55*, 6-11.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York, NY: Teachers' College, Columbia University.

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. *Open University press*.

Mitra, D. (2007). Student voice in school reform: From listening to leadership. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 727-744). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_29

Robinson, C. & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: values and perspectives. Improving Schools, *10*(1), 5–17. https://doi.org/10.1177/1365480207073702

Rudduck, J., & Demetriou, H. (2003). Student perspectives and teacher practices: The transformative potential. *McGill Journal of Education*, *38*(2), 274- 288.

Sengi, M. P. (2003*). Peta disciplina: Umeće i praksa organizacije koja uči*. Novi Sad: Adizes MC.

SooHoo, S. (1993). Students as Partners in Research and Restructuring Schools. *The Educational Forum*, *57*(4), 386–392. https://doi.org/10.1080/00131729309335445

Voight, A. (2015). Student voice for school-climate improvement: A case study of an urban middle school. *Journal of Community Applied Psychology*, *25*(4), 310–326. https://doi.org/10.1002/casp.2216

Wald, P. J., & Castleberry, M. S. (2000). *Educators as learners: Creating a professional learning community in your school*. ASCD.

Watson, T. N. & Bogotch, I. (2016). (Re)Imagining School as Community: Lessons Learned From Teachers. *School Community Journal*, *26*(1), 93-114.

Woolner, P., Hall, E., Wall, K. & Dennison, D. (2007). Getting together to improve the school environment: user consultation, participatory design and student voice. *Improving Schools*, *10*(3), 233 – 248. https://doi.org/10.1177/1365480207077846

KAKO DA ODLUČIVANJE O OBRAZOVNIM POLITIKAMA BUDE PARTICIPATIVAN PROCES: PERSPEKTIVA PRAKTIČARA

Vera Spasenović (vspaseno@f.bg.ac.rs)
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
https://orcid.org/0000-0003-2222-5801

Ključne reči: obrazovne politike, proces odlučivanja, participacija praktičara.

Uvod

Obrazovne politike, kao segment javnih politika, mogu se razumeti kao niz intervencija i akcija koje prosvetna vlast preduzima kako bi modifikovala i unapredila funkcionisanje obrazovnog sistema i prakse obrazovnog rada (Spasenović et al., 2020). Za razumevanje i analizu procesa stvaranja, sprovođenja i praćenja obrazovnih politika često se koristi model ciklusa javnih politika, prema kome su ključne faze kroz koje prolazi ovaj proces: identifikovanje problema; razmatranje potencijalnih rešenja; izbor najadekvatnijeg rešenja (ili seta rešenja); sprovođenje politike, tj. primena u praksi onoga što je postala zvanična politika i evaluacija usvojene politike (Fowler, 2014; Smith & Larimer, 2009).

U kojoj meri će obrazovnopolitičke odluke/rešenja zaživeti u praksi i proizvesti željene efekte umnogome zavisi od uloge koju praktičari imaju tokom kreiranja obrazovnih politika (Bell & Stevenson, 2006; Good, 2019; Kovač et al., 2015). Naime, važno je da donošenje obrazovnopolitičkih odluka bude participativan proces zasnovan na demokratskim procedurama, što podrazumeva da zaposleni u školama nisu samo oni koji donete odluke sprovode u praksi, već o njima treba da se pitaju i tokom stvaranja datih politika – u fazi definisanja problema i formulisanju rešenja.

Podaci studije TALIS 2018 pokazuju da samo četvrtina nastavnika u OECD zemljama veruje da može da utiče na obrazovnu politiku, kao i da tek svaki sedmi nastavnik smatra da kreatori obrazovnih politika uzimaju u obzir njihovo mišljenje (OECD, 2020). Istraživanja sprovedena u našoj sredini pružaju sličnu sliku. Oko dve trećine školskih aktera smatra da prilikom pokretanja promena nisu bili pitani za mišljenje o tome koji su ključni problemi u obrazovanju, a samo trećina misli da je njihovoj školi pružena prilika da nadležnim institucijama ukažu na probleme u implementaciji određenih rešenja (Teodorović et al., 2016). Školski pedagozi, takođe, procenjuju da praktičari nisu dovoljno pitani u procesu osmišljavanja reformskih rešenja, ali i da su umereno motivisani da učestvuju u ovom procesu (Spasenović et al., 2020).

Namera ovog rada, koji predstavlja deo šireg istraživanja o učešću praktičara u kreiranju obrazovnih politika, bila je da se, iz ugla zaposlenih u školi, sagleda šta se može učiniti kako bi oblikovanje obrazovnih politika bio participativan proces. Konkretnije, cilj istraživanja bio je da se utvrdi kakva su očekivanja praktičara od prosvetnih organa i institucija u tom pogledu.

Metod

U istraživanju je učestvovalo ukupno 300 praktičara, ali su nakon obavljenog ispitivanja iz uzorka isključeni oni koji nisu odgovorili na pitanje kojim se bavi ovaj rad. Tako je konačni uzorak činilo 266 ispitanika – nastavnici razredne (17.7%) i predmetne nastave (48.9%), stručni saradnici (28.1%) i direktori ili pomoćnici direktora (5.3%), koji su zaposleni u osnovnim (60.5%) i srednjim školama (39.5%) u Republici Srbiji. Daleko je veći broj ispitanika koji rade u gradskoj sredini (74.4%) u odnosu na prigradsku (17.3%) i seosku sredinu (8.3%). Podaci su prikupljeni putem onlajn upitnika. Ispitanici su odgovarali na pitanje otvorenog tipa o tome šta nadležni organi i institucije mogu i treba da učine kako bi se povećalo učešće praktičara u odlučivanju o obrazovnim politikama i osiguralo da ovaj proces bude participativan. Prilikom klasifikovanja dobijenih odgovora pošlo se od unapred pripremljenih kategorija, dok su potkategorije razvijane induktivnim putem, na osnovu analize sirove empirijske građe.

Rezultati i diskusija

Odgovori učesnika istraživanja kategorisani su u skladu sa lestvicom participacije, tj. različitim nivoima učestvovanja u ciklusu javnih (obrazovnih) politika – informisanje, konsultovanje i učešće u donošenju odluka (OECD, 2016), a zatim su razvrstani u odgovarajuće potkategorije.

Tabela 1. *Oblici participacije praktičara u procesu kreiranja obrazovnih politika*

Kategorije	f (%)*	Potkategorije	f (%)†	Primeri odgovora
Informisanje praktičara	16 (6.0)	o inicijativama i intervencijama koje se pokreću	8 (50.0)	*Blagovremeno obaveštavanje uz jasno otklanjanje nedoumica kod novih ideja i mera koje se razmatraju. Treba da smo upoznati pre implementacije.*
		o implementaciji usvojenih rešenja	3 (18.8)	*Neka nas informišu dokle se stiglo s uvedenim novinama, šta se postiglo, gde su problemi.*
		nespecifikovano	5 (31.3)	*Treba bolje o svemu da nas informišu.*
Konsultovanje praktičara	159 (59.8)	o problemima koje treba rešavati u obrazovanju	41 (25.8)	*Da nas pitaju šta su stvarni problemi u praksi i onda to da rešavaju.*
		o adekvatnosti predloženih mera za rešavanje problema	31 (19.5)	*Pre nego što donesu odluku ili ubace neki novi projekat u škole (kao, npr. Zdravitas), da nam zatraže mišljenje da li to ima smisla, pa tek onda razmotre uvođenje novina.*
		o načinima na koje bi trebalo rešavati probleme	34 (21.4)	*Mi da damo predloge promena, a oni da biraju one koji su konstruktivni.*
		nespecifikovano	53 (33.3)	*Da nas čuju, a ne da to bude „mrtvo slovo na papiru".*
Uključivanje praktičara u donošenje odluka	65 (24.4)	kroz učešće u radnim grupama/telima	23 (35.4)	*Uključiti praktičare u predlaganje i samo odlučivanje preko predstavnika škola u zaduženim telima.*
		putem neposrednog izjašnjavanja o predloženim rešenjima	9 (13.8)	*Nadležni organi bi mogli napraviti neki forum, gde bi postojala mogućnost glasanja za određene opcije, i od toga bi zavisila odluka.*
		nespecifikovano	33 (50.8)	*Mogu da se pobrinu da sa nama zajednički donose mnoge odluke i rešenja.*
Ostalo	26 (9.8)			
Ukupno	266 (100.0)		266 (100.0)	

* % u odnosu na sve ispitanike

† % u odnosu na ukupan broj odgovora unutar kategorije

Informisanje školskih aktera predstavlja najjednostavniji vid njihovog uključivanja u proces kreiranja obrazovnih politika, zasnovan uglavnom na jednosmernoj komunikaciji. Stoga ne treba da čudi što prilično mali broj učesnika istraživanja (6.0%) predlaže samo ovaj oblik participacije, tj. od prosvetnih vlasti očekuje jedino da ih blagovremeno i adekvatno informišu.

Većina ispitanika smatra da veća uključenost praktičara u proces kreiranja obrazovnih politika podrazumeva da budu konsultovani, tj. da imaju mogućnost da izraze svoje mišljenje i da ono bude razmotreno prilikom donošenja odluka (59.8%). Dok jedni samo konstatuju da ih treba konsultovati, bez preciziranja u kom pogledu, drugi ukazuju na to da treba da budu pitani o ključnim problemima u obrazovanju, o adekvatnosti i primerenosti predloženih mera, kao i o potencijalnim rešenjima koje oni sami nude. U oba slučaja primetno je da su odgovori često praćeni komentarima da su praktičari ti koji, zahvaljujući iskustvu neposrednog rada u školi, najbolje razumeju stanje i probleme školske prakse, pa time i promene koje su joj potrebne i koje su realno ostvarive. Pred toga, neretko se u odgovorima naglašava da mišljenje praktičara treba da bude i uvaženo (što sada nije slučaj). Dobijeni podaci sugerišu da su školski akteri retko konsultovani, a i kad jesu, njihova uloga je uglavnom dekorativna, tj. reč je o prividu participacije.

Jedan deo praktičara ide i korak dalje u sagledavanju poželjne participativne prakse, smatrajući da školski akteri treba da budu aktivno uključeni u različite faze procesa odlučivanja, što podrazumeva i donošenje odluka. Prema mišljenju nekih ispitanika, to se može ostvariti kada bi predstavnici praktičara učestvovali u odgovarajućim radnim grupama/telima, a nekolicina predlaže neposredno izjašnjavanje o predloženim obrazovnopolitičkim rešenjima.

Zaključak

Dobijeni nalazi ukazuju na to da praktičari uviđaju važnost njihovog uključivanja u oblikovanje obrazovnih politika, da su svesni načina na koje to treba ostvariti, da sebe doživljavaju kao kompetentne za učestvovanje u ovom procesu, ali i da nisu zadovoljni postojećom participativnom praksom. Kreatori

obrazovnih politika bi morali da prihvate činjenicu da je bez participativnog oblikovanja obrazovnih politika veća šansa da će školski akteri planirane promene doživeti kao nametnute, nekorisne i neprimerene, da će biti manje motivisani za njihovo sprovođenje, kao i da će se javiti teškoće u primeni datih politika, kao i u dostizanju željenih rezultata.

Literatura

Bell, L. & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. Routledge.

Fowler, F. C. (2014). Policy Studies for Educational Leaders: An introduction. In *British Library Cataloguing-in-Publication Data*. Pearson: England.

Good, A. (2019). *Teachers at the Table: Voice, Agency, and Advocacy in Educational Policymaking*. London: Lexington Books.

Kovač, V., Rafajac, B., & Rafajac, B. (2015). *O obrazovnoj politici iz različitih perspektiva*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

OECD (2016). *Open Government: The Global Context and the Way Forward*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264268104-en

OECD (2020). *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Valued Professionals.* Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/23129638.

Smith, K. & Larimer, C. (2009). *The Public Policy Theory Primer*. Boulder: Westview Press.

Spasenović, V., Hebib, E. i Šaljić, Z. (2020). Učešće praktičara u procesu stvaranja i sprovođenja obrazovnih politika. *Nastava i vaspitanje*, *69*(3), 257–272. https://doi.org/10.5937/nasvas2003257S

Teodorović, J., Stanković, D., Bodroža, B., Milin, V. & Đerić, I. (2016). Education policymaking in Serbia through the eyes of teachers, counselors, and principals. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *28*, 347-375. https://doi.org/10.1007/s11092-015-9221-x

SARADNJA ŠKOLE I PORODICE: KLJUČNI ASPEKTI OSTVARIVANJA*

Milja Vujačić (vujacicmilja@gmail.com)
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
https://orcid.org/0000-0003-1318-338X

Ključne reči: saradnja škole i porodice, međuzavisnost, partnerstvo, ključni principi, izazovi i načini uključivanja roditelja, obrazovna efektivnost.

U fokusu ovog rada je partnerstvo škole i porodice, sa ciljem da se ukaže na značaj, ključne principe, načine i izazove ostvarivanja saradnje, kao i na koristi koje od ovog procesa mogu imati različiti akteri u obrazovanju. Ideja o saradnji škole i porodice pojavila se gotovo istovremeno sa konstituisanjem škole kao obrazovne institucije (Polovina, 2007). Razumevanje ovog fenomena, načina ostvarivanja saradnje i uzajamnih odnosa ključnih aktera u ovom procesu vremenom su se menjali pod uticajem novih naučnih saznanja, razvoja društva, porodice i škole. Savremeno shvatanje saradnje škole i porodice ovaj proces sagledava kao partnerski odnos, zasnovan na uzajamnom poverenju, u kome se poštuju principi demokratizacije kada je u pitanju donošenje odluka koje se tiču deteta. Kao ključne odrednice saradnje ističu se motivacija i međuzavisnost onih koji sarađuju, udruživanje snaga, kompetencija i akcija usmerenih ka zajedničkom cilju, što za rezultat ima dobiti za sve učesnike (Pushor, 2012; Ševkušić & Stanković, 2015). Očekuje se da ostvarivanje saradnje sa porodicama bude inicirano i osmišljeno od strane škole, kao deo obrazovnih i vaspitnih aktivnosti usmerenih na stvaranje okruženja koje pogoduje razvoju učenika. Ostvarivanje saradnje sa roditeljima traži posvećenost školskog tima i unapred pripremljen plan, zasnovan na trenutnom stanju, potrebama i mogućnostima škole i zaposlenih (Epstein & Salinas, 2004). Ovaj proces je pod uticajem postojećih politika, klime i obrazovne prakse u školi, pa unapređivanje saradnje sa roditeljima podrazumeva zajedničko delovanje školskog tima ka

* Napomena. Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. ugovora 451-03-66/2024-03/ 200018).

ovom cilju i stalno preispitivanje i podizanje kvaliteta celokupne školske prakse. Ostvarivanje pomenute saradnje pod snažnim je uticajem i socioekonomskog okruženja u kome porodica i škola funkcionišu (Polovina, 2011), što implicira potrebu za ekosistemskim pristupom partnerstvu (Zuković, 2013) i uključivanjem lokalne zajednice (Epstain & Sanders, 2006).

Uspostavljanje partnerskih odnosa između porodice i škole poslednjih decenija zaokuplja sve veću pažnju istraživača, predstavlja važan aspekt obrazovnih reformi u mnogim zemljama i ističe se kao jedan od bitnih činilaca kvaliteta obrazovanja (European Commission, 2000). Navode se različiti razlozi za uspostavljanje partnerskog odnosa škole i porodice, a ključni argument proističe iz koncepcija obrazovanja koje u prvi plan stavljaju individualnost i težnju da škola izađe u susret specifičnostima svakog učenika. Budući da je porodično poreklo jedna od dimenzija individualnosti deteta, polazi se od toga da škola ima obavezu da uspostavi saradnju sa roditeljima i na taj način upozna karakteristike porodičnog okruženja u kome dete odrasta i uzme ih u obzir prilikom planiranja obrazovnovaspitnog rada (Walsh, 2001). Drugi i treći argument zasnovani su na činjenici da roditelji snažno utiču na razvoj deteta, pa predstavljaju neizostavnu kariku u procesu njegovog učenja i razvoja i imaju pravo da budu informisani i da donose odluke o ključnim pitanjima obrazovanja koje se odvija u školi. Četvrti argument se odnosi na pitanje koristi od ovog procesa za sve ključne aktere.

Teoretičari iz ove oblasti naglašavaju značaj koji uspostavljanje partnerskih odnosa između škole i porodice ima za dobrobit svih učesnika, a pozitivni efekti uspostavljanja kvalitetne i produktivne saradnje između škole i porodice potvrđeni su i u brojnim istraživačkim studijama (Besler & Kurt, 2016; Castro et al., 2015; Chen & Chandler, 2001; Henderson & Map, 2004; McNeal, 1999; van Voorhis et al., 2013). Nalazi ukazuju na povezanost saradnje škole i porodice sa kognitivnim napredovanjem, boljim akademskim postignućima i socioemocionalnim funkcionisanjem učenika, pozitivnijim interakcijama sa vršnjacima i ređim ispoljavanjima problema u ponašanju. Učenici čiji su roditelji aktivnije uključeni u rad škole imaju veće obrazovne aspiracije, pokazuju pozitivnije stavove prema školi, pažljiviji su na času, redovnije rade domaće zadatke i u manjoj meri izostaju sa časova. Uspostavljanje partnerskih odnosa

između roditelja i škole obezbeđuje detetu kontinuitet porodičnog i školskog okruženja i omogućava povezivanje i usklađivanje ova dva konteksta, što olakšava adaptaciju na školu i školske aktivnosti i omogućava detetu da bolje upozna svoje roditelje i sagleda ih u novim ulogama, da bolje razume autoritet i izgradi poštovanje prema odraslima (Walsh, 2001). Koristi za roditelje od saradnje sa školom obuhvataju pitanja ličnog razvoja i osnaživanja roditeljskih uloga (bliže upoznavanje deteta, bolja informisanost, sticanje novih veština i znanja o obrazovanju i razvoju deteta, razvoj komunikacijskih veština, izgrađivanje svesti o roditeljskim pravima i odgovornostima, lična satisfakcija zbog angažovanja). Koristi za nastavnike prvenstveno se odnose na stvaranje uslova za kvalitetniji rad poput prilika da bolje upoznaju učenike i lakše isplaniraju i realizuju različite mere individualizacije, da lakše prepoznaju problem i pronađu adekvatno rešenje, da dobiju pomoć i podršku kroz integraciju različitih veština, znanja, ideja i interesovanja roditelja, da pojačaju efekte svog podučavanja kroz ciljane aktivnosti učenja kod kuće, da u procesu saradnje razviju svoje socijalne veštine i komunikacijske sposobnosti. Koristi za školu podrazumevaju unapređivanje obrazovne efektivnosti, uspostavljanje pozitivne socijalne klime, obogaćivanje procesa učenja i podizanje kvaliteta celokupnog obrazovnovaspitnog procesa, jasniji uvid u kvalitet rada, kroz obezbeđivanje povratne informacije od strane roditelja.

U literaturi se navode različite smernice za uspostavljanje uspešne saradnje (Epstein & Sanders, 2006; Walsh, 2001; Zuković, 2013) od kojih izdvajamo nekoliko ključnih principa na kojima bi trebalo zasnivati partnerstvo škole i porodice: 1) *princip individualizacije i diferencijacije* (sve porodice se međusobno razlikuju, što implicira potrebu da se u procesu saradnje uzmu u obzir specifičnosti konkretne porodice i osmisle raznovrsni načini njenog angažovanja, kako bi se izašlo u susret različitim interesovanjima, potrebama i mogućnostima roditelja); 2) *princip poverljivosti i uzajamnog poštovanja* (negovanje odnosa poverenja i uzajamnog poštovanja, uz obezbeđivanje ključnih elemenata pozitivne socioemocionalne klime u školi); 3) *princip podeljene odgovornosti* (udruživanje znanja i kompetencija, jasno definisane uloge i odgovornosti, uzajamna međuzavisnost i zajednički cilj kome se teži); *princip ekosistemskog pristupa* (uključivanje šire lokalne zajednice uz

korišćenje dostupnih resursa i zajedničko razmatranje i rešavanje problema). Kao okvir za dalje osmišljavanje aktivnosti roditeljskog angažovanja, navode se različiti tipovi saradnje usmereni na unapređivanje roditeljstva, uspostavljanje efektivne dvosmerne komunikacije, podsticanje učešća roditelja u školskim aktivnostima i aktivnostima učenja kod kuće, zajedničko donošenje odluka i uspostavljanje saradnje sa lokalnom zajednicom (Epstain & Salinas, 2004). Prema vrsti aktivnosti, oblici saradnje škole i porodice mogu se podeliti u četiri grupe: 1) *neposredna komunikacija* (na primer: posete roditelja školi, individualni usmeni ili telefonski razgovori, roditeljski sastanci); 2) *pisana komunikacija* (na primer: oglasna tabla, brošure, informator o školi, školske novine, pisane poruke, beleške o učeniku, portfolio, kutija za sugestije, izveštaji o napredovanju učenika); 3) *neposredno učešće roditelja* u osmišljavanju, organizaciji i realizaciji odeljenskih i školskih aktivnosti (na primer: članovi saveta škole, pomoć u organizaciji izleta i radnih akcija, pomoć u izradi nastavnih materijala, pružanje pomoći drugim roditeljima) i 4) *školske aktivnosti za roditelje* (na primer: seminari, predavanja, priredbe, proslave, druženja, upućivanje roditelja na resurse lokalne zajednice).

Rezultati istraživanja potvrđuju da postoji raskorak između obrazovnih politika u ovoj oblasti i onoga što se u praksi dešava. Nalazi ukazuju na brojne izazove i probleme sa kojima se škole suočavaju u procesu saradnje sa roditeljima, na nedovoljno razvijene školske prakse u ovoj oblasti, kao i na negativne percepcije saradnje i međusobnih odnosa ključnih aktera (Deslandes, 2005; Džinović, Pavlović, & Milošević, 2007; Epstain & Salinas, 2004; Epstain & Sanders, 2006; Ferguson, 2008; Joksimović, Vujačić, & Stanković, 2012; Pavlović, 2011; Polovina, 2007). Izazovi i teškoće često su posledica nedostatka školskog akcionog tima i plana za ostvarivanje partnerstva sa porodicama, a mogu biti u vezi i sa tradicionalnim nastavnim praksama u školi, negativnim stavovima prema partnerstvu, svakodnevnim obavezama roditelja i nastavnika, razlikama u shvatanjima procesa obrazovanja i vaspitanja, suprotnim stavovima i sistemima vrednosti, neprilagođenom komunikacijom i ponašanjem, prisustvom različitih predrasuda, nedostatkom svesti i znanja roditelja o svojim pravima i obavezama i nedovoljnom obučenošću nastavnog kadra u ovoj oblasti.

Ostvarivanje partnerskog odnosa između škole i porodice je veoma značajan i složen proces što implicira potrebu za stalnim preispitivanjem i unapređivanjem ovog važnog aspekta rada i školske prakse u celini. Pomenute izazove i teškoće moguće je prevazići i ostvariti uspešnu saradnju sa porodicama uz poštovanje ključnih principa na kojima bi ovaj važan aspekt rada škole trebalo zasnivati. Pored opštih smernica za uspostavljanje saradnje sa porodicom, važno je da se uzmu u obzir i specifičnosti same škole, kao i da se na nivou celokupnog kolektiva razvija svest o značaju saradnje, kao i o potrebi za unapređivanjem ovog procesa. Na nivou sistema trebalo bi obezbediti adekvatnu pomoć i podršku školama, kroz jačanje potrebnih kompetencija školskog kadra i rešavanje problema obrazovnog sistema, porodice i društva koji mogu negativno uticati na ovaj proces.

Literatura

Besler, F., & Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice, 16*(1), 209–230. https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0273

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14*(1), 33–46. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002

Chen, X., & Chandler, K. (2001). Efforts by Public K–8 Schools to Involve Parents in Children's Education: Do School and Parent Reports Agree?. *Education Statistics Quarterly*, *3*(4), 7-14.

Deslandes, R. (2005). Designing and implementing school, family, and community collaboration programs in Quebec, Canada. *School Community Journal*, *16*(1), 81-106.

Džinović, V., Pavlović, J., & Milošević, N. (2007). Saradnja porodice i škole kao odnos međuzavisnosti: Kako roditelji konstruišu probleme. U: Polovina, N. i Bogunović, B.(ur). *Saradnja škole i porodice.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 114-131.

Epstein, J. L. & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, *61*(8), 12-19.

Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, *81*(2), 81-120. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102_5

European Commission (2000). *Indicators on the quality of school education*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

Ferguson, C. (2008). *The school-family connection: Looking at the larger picture. A review of current literature*. National Center for Family and Community Connections with Schools.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis, 2002*. Southwest Educational Development Laboratory.

Joksimović, A., Vujačić, M. i Stanković, D. (2012). Implicitne pedagogije nastavnika i njihova inicijativa za saradnju sa roditeljima. *Nastava i vaspitanje*, *61*(3), 432-446.

McNeal Jr, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social forces*, *78*(1), 117-144. https://doi.org/10.1093/sf/78.1.117

Pavlović, J. (2011). Predstave o obrazovnim promenama u prošlosti: deset godina našeg života. U: Vujačić, M, Pavlović, J, Stanković, D., Džinović, V. i Đerić, I. (ur.), *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (61-94). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Polovina, N. (2007). Sistemska analiza saradnje škole i porodice. U: Polovina, N. i Bogunović, B. (ur.). *Saradnja škole i porodice* (91-113). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Polovina, N. (2011). *Porodica u sistemskom okruženju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Pushor, D. (2012). Tracing my research on parent engagement: Working to interrupt the story of school as protectorate. *Action in Teacher Education*, *34*(5), 464–479. https://doi.org/10.1080/01626620.2012.729474

Ševkušić, S. i Stanković, D. (2012). Saradnja. U: Šefer, J., Ševkušić, S. (ur.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: novi pristup obrazovanju* (153–181). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. MDRC.

Walsh, K. B. (2001). *Kreiranje vaspitno-obrazovnog procesa u kojem dijete ima centralnu ulogu*. Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore.

Zuković, S. (2013). Partnerstvo porodice, škole i zajednice: teorijski i praktični aspekti. *Godišnjak filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, *38*(2), 55-68.

AKTIVNO UČENJE: JEDNA IDEJA I NJENO TRAJANJE

Ivan Ivić (ivanivici@mts.rs)
Obrazovni forum, Beograd
https://orcid.org/0000-0002-3327-4919

Ana Pešikan (apesikan@f.bg.ac.rs)
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju
https://orcid.org/0000-0002-6449-9790

Slobodanka Antić (santic@fasper.bg.ac.rs)
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
https://orcid.org/0000-0002-3116-6850

Ključne reči: aktivno učenje, nastava orijentisana na učenje, stručno usavršavanje nastavnika

U ovom radu biće prikazan projekat *Aktivno učenje* povodom trideset godina njegove primene. Od početka socijalno-ekonomske tranzicije u Srbiji devedesetih godina prošlog veka u oblasti obrazovanja došlo je do eksplozije programa stručnog usavršavanja nastavnika. Najvećim delom ti programi su dolazili iz zapadnih zemalja i bili su s njihove strane finansirani uglavnom preko nevladinih organizacija. Okolnosti su bile takve (rat u okruženju, nemaština, veliki priliv izbeglica), da su se sadržaji tih programa odnosili pre svega na vaspitne uticaje na mlade, na vaspitanje za mir i toleranciju, mirno rešavanje konflikata, dečja prava i slično. Drugim rečima, nisu se odnosili na glavne aktivnosti nastavnika – podučavanje sadržajima pojedinih predmeta. S druge strane, stručna društva (matematičara, fizičara, nastavnika maternjeg jezika i slično) imala su dugu tradiciju organizovanja stručnog usavršavanja nastavnika, ali su se bavili užim metodičkim problemima tih disciplina. Način rada na ovim obukama uglavnom se sastojao iz plenarnih predavanja velikom

broju nastavnika tokom jednog ili dva dana. Projekat *Aktivno učenje* nastao je tih godina i u takvim okolnostima.

Projekat *Aktivno učenje* je opstao i traje već 30 godina, odnosno 1994. godine nastala je prva koncepcija programa i formiran je prvi tim autora i realizatora. U tim početnim godinama glavnu podršku oporavku obrazovanja u Srbiji davao je UNICEF, pa je bio podrška i projektu *Aktivno učenje.* Autori su bili okupljeni oko Instituta za psihologiju, državne naučne institucije koja je bila i realizator projekta. Ideja o specifičnom obliku aktivnog učenja i celokupna koncepcija projekta je delo domaćih stručnjaka (Ivić et al., 1997). U poslednjim godinama aktivnosti projekta su nastavljene u Obrazovnom forumu, organizaciji koja okuplja stručnjake različitih profila iz obrazovanja. U ovom radu će biti prikazana koncepcija tog projekta (tačnije bi bilo reći „programa" a ne projekta) i osnovne njegove karakteristike jer je u tome možda ključ za razumevanje održivosti i trajanja.

Dva su osnovna cilja programa *Aktivno učenje*: unaprediti kvalitet obrazovanja i promeniti tradicionalni položaj i uloge učenika u nastavnom procesu. Za realizaciju ovih ciljeva bilo je potrebno unaprediti preces redovne nastave u našim školama ali tako da je utemeljeno na objektivnim analizama realnih resursa u našem obrazovanju (Ivić, 2001). Procena je bila da je osnovni resurs kvalifikovani nastavni kadar u školama, ali da se obukom i stručnim usavršavanjem nastavnika proces nastave mora modernizovati i učiniti efikasnijim.

Vodeći princip Programa je da se mora imati u vidu celoviti proces nastave i učenja a ne samo nastava i nastavni sadržaj, što je tada dominiralo u obrazovnom diskursu. Zbog toga je uvedena sintagma *nastava/učenje* koja jasno govori o jedinstvenosti i celovitosti procesa koji je u fokusu promene (Ivić et al., 1997; Ivić et al., 2003). To dalje znači da obrazovnu instituciju treba pre svega videti kao mesto gde se dešava učenje a ne mesto na kome se drži nastava. Ukoliko se brižljivo posmatra i prati kakav je položaj učenika, šta radi, u kakvim aktivnostima učestvuje, možemo znati kakvi će biti ishodi tog učenja i svi ishodi onoga što se zbiva u školi.

Kao posledica početnog pristupa otvara se pitanje *aktivnosti učenja i učenika* u nastavnom procesu. Na primer, u klasičnoj predavačkoj nastavi,

koja još uvek dominira, učenicima je u najpovoljnijim uslovima ostavljena mogućnost aktivnog slušanja, pokušaja razumevanja i zapamćivanja onoga što nastavnik izlaže a nema nikakve mogućnosti za druge vrste aktivnosti (na primer, samostalog istraživanja ili razmišanja o mogućim primenama tih znanja ili donošenja odluka i slično).

Istovremeno, trebalo je izbeći jednu, za psihologe, privlačnu ideju: direktno podučavanje učenika da misle, da stvaralački i kritički misle. Autori *Aktivnog učenja* su umesto toga razvili ideje direktne interakcije učenika sa gradivom koje se uči (Ivić et al., 1997; Ivić et al., 2003; Ivić, 2008b). Priroda te aktivnosti i interakcije sa gradivom zavisiće od epistemološke prirode gradiva koje se uči: na jedan način se uče i stiču aksiomatska znanja iz matemetike, na drugi način istorijska znanja, na treći znanja iz eksperimentalnih prirodnih nauka i tako dalje. To je samo po sebi značilo da ne mogu sami psiholozi da osmišljavaju te aktivnosti, već samo u saradnji sa stručnjacima za određene discipline. I tako su svi programi aktivnog učenja razvijani isključivo u saradnji sa predmetim nastavnicima (Antić et al., 2005). Dakle, suština je da se organizuje interakcija učenika sa specifičnim kategorijama znanja (a uloga psihologa i pedagoga je da ponude oblike te interakcije, to jest moguće raznovrsne aktivnosti učenika).

Pomeranje fokusa sa nastave i sadržaja na aktivnosti učenja i učenika, najsažetije je sadržano u tzv. „zlatnom standardu" *Aktivnog učenja* koji glasi: *Aktivno učenje je proces u kome što veći broj učenika, što duže vremena, učestvuje u relevantnim i smislenim aktivnostima koje vode ka proverljivom ostvarivanju ciljeva nastave/učenja* (Ivić et al., 2003). Iako ovaj iskaz zvuči dosta uopšteno, posmatranje bilo kog časa može da pokaže šta se stvarno zbiva na tom času. S druge strane, kad nastavnici usvoje ovaj princip, on postaje moćni instrument za planiranje i samostalnu evaluaciju procesa na času.

Koncepcija obrazovanja, zasnovana na ovim principima, postaje radikalno drugačija. Ona zahteva velike promene u mnogim aspektima obrazovanja i kod svih nosilaca obrazovanja. Na primer, dolazi do promene uloga nastavnika i učenika. Potrebna je preraspodela nastavnog vremena, više vremena bi trebalo posvetiti aktivnosti učenika a ne da većinu vremena troši nastavnik na svoja izlaganja. Takođe, aktivnosti nastavnika bivaju dominantne

pre samog časa, dok planira scenario za čas i priprema potrebna didaktička sredstva, a na samom času on je voditelj, facilitator učeničkih aktivnosti (iako to ne znači da ne postoje i segmenti predavanja, ali se uvek procenjuje njihova opravdanost). Potrebna je nova arhitektura prostora, umesto „slušaonica", kao što je amfiteatar, traga se za fleksibilnim prostorima koji će biti prilagođeni specifičnim aktivnostima učenja. Potrebna je i drugačija organizacija nastave, drugačiji sistem ocenjivanja postignuća učenika, kako po formi i još pre po tome šta se procenjuje, ali svakako nema više mesta samo za ocenjivanje reprodukcije upamćenog gradiva. Dakle, svi aspekti nastave/učenja i svi akteri u nastavnom procesu moraju biti unapređeni ali na jedan usaglašen način.

Upravo ta potreba za radikalnim promenama u procesu nastave/učenja jeste glavni problem u praktičnoj primeni principa aktivnog učenja i u otporima tim promenama na različitim nivoima. Da bi se desile promene u svakodnevnom profesionalnom ponašanju nastavnika, potreban je dug period koji počinje uviđanjem problema, usvajanjem novog pogleda, nove pedagoške filozofije, oprobavanjem u praktikovanju tih ideja, suočavanjem i sa greškama i neuspesima do postepenog razvoja nastavnika – refleksivnog profesionalca. Na tom putu, od ključnog značaja je stalna profesionalna podrška njegovog okruženja i sistema. Zbog toga je bilo neophodno ojačati kapacitete samog projekta. I u tom smislu činjeni su veliki koraci: putem veoma složenog sistema obuke formiran je veliki broj instruktora aktivnog učenja (oko 80 u Srbiji, 12 u Crnoj Gori, dvadesetak u BiH, dvadesetak u Gruziji), formirana je mreža škola lokalnih centara za širenje ideje aktivnog učenja, razrađena je i praktično proveravana koncepcija izrade scenarija za nastavu/učenje i sistema za procenu i unapređivanje tih scenarija, objavljivane su zbirke dobrih (i analiziranih) scenarija za časove. Između ostalog, nastavici su posticani da autonomno donose odluke (za svoj predmet, za učenike s kojima rade i u odnosu na uslove u kojima rade). Tako su podržavani u izradi različitih scenarija za isto gradivo – to znači da su isti ciljevi nastave i isto gradivo mogli da se uče uz primenu različtih metoda učenja (Antić et al., 2005).

Pored podizanja nastavničkih kompetencija u planiranju, osmišljavanju časa, podjednako je bilo važno podizanje kompetencija nastavnika *u evaluaciji procesa* nastave. U okviru projekta je razvijena originalna metoda za

vrednovanje procesa časa – sekvencijalna analiza, koja je u fokusu posebnog seminara obuke nastavnika (Ivić, 2008a). Preko analize pojedinih segmenata časa može se proceniti čas u celini. Više od toga, sekvencijalna analiza dopušta objektivnu procenu procesa i potencijala časa, detekciju slabih mesta i tako ciljano popravljanje planiranog. Obuka u samovrednovanju nastave/učenja značajno doprinosi razvoju autonomije i profesionalnizma nastavnika.

Još jedan aspekt programa obuke je značajan za razvoj profesionalizma: *Aktivno učenje* je konceptualni tip obuke. To znači da ne nudi gotova rešenja, procedure, obrasce nastave. Naprotiv, nudi nastavnicima novi pojmovni aparat, nove principe i filozofiju nastave a oni sami donose odluke kako će konkretizovati ove principe u odnosu na uslove u kojima rade.

Treba otvoreno reći da *Aktivno učenje* nije moglo postati deo redovnog obrazovnog sistema u Srbiji. Autori *Aktivnog učenja* ni u jednom trenutku nisu smatrali da to treba da bude jedini sistem rada u našem obrazovnom sistemu nego su se uvek zalagali za pluralizam obrazaca i metoda rada. Na primer, predavačka nastava ima svoje puno opravdanje kada je osnovni cilj prenošenje gotovih znanja pre svega faktografskih znanja (kada je reč o konceptualnim znanjima, tu predavačka nastava ima jasna ograničenja jer takva znanja se ne mogu u gotovom vidu prenositi onima koji uče, već je neophodan samostalni intelektualni rad svakog pojedinca uz podršku nastavnika). Takva nastava počiva na receptivnom učenju s razumevanjem i često je to dominantni oblik nastave (pod uslovom da se obezbede uslovi za učenje s razumevanjem).

Sa ovakvom koncepcijom aktivnog učenja i sa raspoloživim kapacitetima u ovom dugom periodu primene ostvareni su neki rezultati. Zahvaljujući reformskom periodu, posle 2000. godine u kome je postojala i sistemska podrška Ministarstva prosvete i UNICEF-a, *Aktivno učenje* je dosta masovno primenjeno u Srbiji, Crnoj Gori, Bosni i Hercegovini (u kojoj je OSCE bio nosilac podrške) i Gruziji. U svim tim zemljama su obučeni instruktori za primenu projekta, obučeni nastavnici su primenjivali ideje u svojoj nastavi. Imamo i direktna svedočanstva da se, na primer, i sada u Gruziji primenjuje aktivno učenje. U sve četiri zemlje obukom je obuhvaćeno nešto skoro 50.000 nastavnika. Svi ti nastavnici izradili su bar po nekoliko scenarija časova u duhu aktivnog učenja i analizirana je primena nekih od tih scenarija.

U Srbiji je razvijeno još nekoliko projekata. Specifični uslovi rada ili posebne grupe dece, tražile su da se nastavnici koji rade sa njima dodatno obuče. Tako je razvijeno aktivno učenje za decu u seoskim školama, za škole sa kombinovanim odeljenjima (MAKO), za decu kojoj srpski nije maternji jezik (AUNSN), za decu u inkluzivnom okruženju (AUNIOO), za decu iz etnički marginalizovanih sredina (AURO) (Nešić et al., 2008), ali i posebno za pedagoške asistente (PA), kao i poseban program obuke nastavnika prirodnih nauka (Antić et al., 2005).

Aktivno učenje je primenjivano (uz nužne adaptacije) na svim nivoima obrazovanja: od predškolskog do univerzitetskog. Obrazovni forum, kao nosilac Programa, učestvovao je u primeni ideja aktivnog učenja u nekoliko EU projekata. Navešćemo samo neke: Tempus projekat MASTS – Master program za obrazovanje predmetnih nastavnika; TEMPUS projekat CaSA – Izgradnja kapaciteta poljoprivrednog obrazovanja u Srbiji za povezivanje sa društvom; Tempus projekat H.E.R.B.S. – Unapređivanje univerzitetskog obrazovanja u biološkim naukama; Tempus projekat HEAL-in-ONE – Od digitalne tehnologije ka obrazovnom alatu: Unapređivanje kvaliteta aktivnog učenja/nastave u onlajn okruženju u primenjenim disciplinama poljoprivrednih nauka.

Iz mnogih razloga koncepcija aktivnog učenja nije mogla biti masovnije prihvaćena u sistemu obrazovanja Srbije. Tako radikalna promena kakvu podrazumeva aktivno učenje je isuviše u raskoraku sa ustaljenim sistemom obrazovanja u Srbiji. Taj sistem je koncepcijski postavljen tako da osnovni oblik nastave predstavlja isporuka gotovih znanja. Pored toga, u našem sistemu ne postoji formiranje nastavnika kao posebne profesije (takozvana, profesionalizacija profesije nastavnika). Iako je predlog za uvođenje profesije nastavnika definisan u Strategiji razvoja obrazovanja iz 2012. godine, naši nastavnički fakulteti nisu promenili svoj pristup rada. Na primer, Biološki fakultet u osnovi formira biologe istraživače, a preko 90% diplomiranih se zapošljava kao nastavnici. Ili, naši filološki fakuteti u osnovi fomiraju lingviste, a često rade kao profesori jezika, što je jedna drugačija profesija.

Mada *Aktivno učenje* nije postalo deo sistema obrazovanja u Srbiji, ima dosta parcijalnih primena: ima nastavnika koji primenjuju aktivno učenje kada god je to najbolji način da se ostvare ciljevi koji se ne mogu ostvariti

tokom predavačke nastave (učenje rešavanja problema, primena stečenih znanja, donošenje profesionalnih odluka, sposobnost samostalnog istraživanja i slično). Jedan od opštih efekata primene aktivnog učenja se ispoljava u zvaničnom diskursu o obrazovanju. Danas se skoro ne koristi izraz *nastava* jer je uveliko zamenjem sintagmom *proces nastave/učenja*. To povlači za sobom bar delimično uzimanje u obzir učenika u obrazovnom procesu.

Primena digitalnih instrumenata u našem obrazovanju i organizacija onlajn nastave (naročito u vreme pandemije), stvorilo je nove izazove i za obrazovanje i za ideje aktivnog učenja (Pešikan, 2023). Neizbežno su otvorena pitanja: Da li se colokupni proces nastave/učenja može ostvarivati u onlajn okruženju; da li aktivno učenje može da se osvaruje u tom okruženju; da li onlajn okruženje daje neke nove mogućnosti za aktivnosti onih koji uče; šta se bolje može realizovati u tom novom okruženju; šta od ideja aktivnog učenja uopšte ne može da se primeni u onlajn okruženju (na primer, praktična umeća, socijalno emocionalne kompetencije) i slično (Pešikan, 2023; Pešikan i sar., 2023)?

Projekat *Aktivno učenje* se i dalje razvija i upravo neke od tih otvorenih problema pokreće i rešava učešćem u projektu HEAL-in-ONE – Od digitalne tehnologije ka obrazovnom alatu: Unapređivanje kvaliteta aktivnog učenja/nastave u onlajn okruženju u primenjenim disciplinama poljoprivrednih nauka, koji je u toku.

Literatura

Antić, S., Ivić, I., & Pešikan, A. (2008). *Student u središtu nastave: Aktivno učenje na Poljoprivrednom fakultetu*. Obrazovni forum i Poljoprivredni fakultet.

Antić, S., Jankov, R., & Pešikan, A. (2005). *Kako približiti deci prirodne nauke kroz aktivno učenje*. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za psihologiju.

Ivić, I. (2001). *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*. UNICEF.

Ivić, I. (2008a). Vrednovanje kvaliteta nastavnog procesa. U S. Antić, I. Ivić i A. Pešikan (Ur.), *Student u središtu nastave – Aktivno učenje na Poljoprivrednom fakultetu* (str. 18–32). Univerzitet u Beogradu - Poljoprivredni fakultet; Obrazovni forum.

Ivić, I. (2008b). Aktivnosti studenata u nastavnom procesu. U S. Antić, I. Ivić i A. Pešikan (Ur.), *Student u središtu nastave – Aktivno učenje na Poljoprivrednom fakultetu* (str. 7–18). Univerzitet u Beogradu - Poljoprivredni fakultet; Obrazovni forum.

Ivić, I., Pešikan, A., Janković, S., & Kijevčanin, S. (1997). *Aktivno učenje: Priručnik za primenu aktivnih metoda nastave/učenja*. Beograd: Institut za psihologiju.

Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2: priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/nastave*. Institut za psihologiju.

Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2002). *Active learning 2*. Belgrade: Institute of Psychology and UNICEF.

Nešić, L., Bradaš, S., Gavrilov, M., Glamočak, S., Marinković, S., Simić, L., & Skarep, A. (2008). *Deca iz etnički marginalizovanih sredina: modul obuke nastavnika za primenu metoda aktivnog učenja/nastave - uputstvo za voditelje seminara*. Obrazovni forum.

Pešikan, A., Antić, S., Stojiljković, I., & Ivić, I. (2023). *Active learning/teaching in an online environment in higher education: Manual for reflective teachers*. Education Forum.

Pešikan, A. (2023). *Digipedagoški izazovi u visokom obrazovanju*. Filozofski fakultet, Institut za psihologiju.

OSNAŽIVANJE DIGITALNE I PSIHOLOŠKE REZILIJENTNOSTI PUTEM VRŠNJAČKOG UMREŽAVANJA U ONLAJN OKRUŽENJU – SMERNICE IZ DIGIPSYRES PROJEKTA*

Milica Stojković (milica.stojkovic@ftn.kg.ac.rs)
Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet tehničkih nauka u Čačku
https://orcid.org/0009-0009-5363-4537

Dragana Bjekić (dragana.bjekic@ftn.kg.ac.rs)
Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet tehničkih nauka u Čačku
https://orcid.org/0000-0001-9272-5719

Ključne reči: psihološka rezilijentnost, digitalna rezilijentnost, vršnjačka podrška.

Uvod

Psihološka rezilijentost se može posmatrati na dva načina (APA, a): kao *proces* uspešnog prilagođavanja teškim životnim situacijama i kao rezultat/ishod uspešnog prilagođavanja teškim i izazovnim životnim iskustvima, koji tada predstavlja *osobinu* pojedinca koja se može operacionalizovati i meriti. Izgrađivanju rezilijentosti doprinose (DigiPsyRes Project Team, 2024, 28): socijalna podrška, samopoštovanje, veštine suočavanja sa problemima i prevladavanja problema, veštine komunikacije i regulacija emocija. Rezilijentnost je u postpandemijskom periodu dobila dodatni značaj ne samo u socijalnopsihološkim proučavanjima i razmatranjima razvoja i osnaživanja,

* Rad je razvijen kao deo istraživačkih aktivnosti na projektu 451-03-68/2023-2024 14/200132 (Fakultet tehničkih nauka u Čačku) koji podržava Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije, i u okviru projekta ERASMUS+2021-1-RS01-KA220-HED-000032204 „Enhancing digital and psychological resilience through peer networking in the online environment in times of crises – DigiPsyRes".

već je postavljana i kao jedan od ciljeva i ishoda brojnih internacionalih projekata usredsređenih na osnaživanje zajednica – kako društva u celini, tako i specifičnih socijalnih grupa (Bjekić et al., 2024). Razmatrajući sa pozicija razvojne psihologije i razvojne sistemske teorije (Masten & Barnes, 2018: 2–3), obrasci pozitivnog razvoja u kontekstu teškoća, nevolja i izazova, široko su opisani kao rezilijentnost, i široko su definisani kao sposobnost sistema da se uspešno prilagodi izazovima koji ugrožavaju funkciju, opstanak ili budući razvoj sistema. Jedna od najvažnijih implikacija ove definicije jeste ideja da rezilijentnost osobe nije ograničena na samu osobu, već da zavisi od njegove povezanosti i odnosa sa drugim ljudima i kroz druge socijalne procese (Bjekić et al., 2024). U kontekstu obrazovnog sistema to nam ukazuje na značaj podrške nastavnika i vršnjaka kao značajnim činiocem rezilijentnosti učenika. Svet socijalnih razmena sada je nezamisliv bez digitalnih uređaja i interneta. Poznato je da je u cilju razvoja i unapređivanja digitalnih kompetencija učenika, tokom poslednje četiri školske godine (od 2020/21. do 2023/24. godine) u Republici Srbiji, predmet „Digitalni svet" postepeno uveden kao obavezan nastavni predmet za sve učenike mlađeg osnovnoškolskog uzrasta (ZVKOV, 2023). Dok su digitalne kompetencije poznat pojam, o digitalnoj rezilijentnosti manje se govori. Digitalna rezilijentnost predstavlja dinamičku osobinu ličnosti koja se razvija angažovanjem u odgovarajućim izazovima u onlajn okruženju, a odnosi se na: prepoznavanje moguće opasnosti u onlajn okruženju i znanje o tome kako potražiti pomoć, sposobnost oporavka od (digitalnog) stresa i digitalnu pismenost (DigiPsyRes Project Team, 2024). U ovom radu prikazan je jedan primer programa osposobljavanja za jačanje psihološke i digitalne rezilijentnosti univerzitetskih studenata kroz vršnjačku podršku i umrežavanje koji je proistekao iz Erazmus+ projekta DigiPsyRes u periodu 2022–2024. godine.

DigiPsyRes program jačanja rezilijentnosti

U okviru Erazmus+ projekta „Osnaživanje digitalne i psihološke rezilijentnosti studenata umrežavanjem u onlajn okruženju u vreme krize" (DigiPsyRes) razvijen je za studente Univerziteta u Kragujevcu i studente partnerskih univerziteta

(Univerzitet „Kažimir Veliki" u Bidgošću u Poljskoj i Univerzitet u Foći u Italiji), program „Korak po korak: od polaznika treninga do trenera i studenta-savetnika u mreži vršnjačke podrške". Program je usmeren na horizontalnu podršku unapređivanju psihičke i digitalne rezilijentnosti. Obuhvata pet e-kurseva i tri trening radionice, a traje 40 sati. Sastoji se iz tri potprograma:

A program: Psihološka rezilijentost, blagostanje, stres i podrška;

B program: Digitalna rezilijentnost i umrežavanje;

C program: Horizontalna psihološka podrška rezilijentosti digitalnim umrežavanjem i etički okviri podrške.

Obrazovni ishodi sva tri potprograma prikazani su u Tabeli 1.

Tabela 1. *Ishodi programa „Korak po korak: od polaznika treninga do trenera i studenta-savetnika u mreži vršnjačke podrške"*

Ishodi A programa Polaznik će umeti da:	Ishodi B programa Polaznik će umeti da:	Ishodi C programa Polaznik će umeti da:
• objasni pojmove *rezilijentnost, blagostanje i podrška*; • proceni nivo rezilijentnosti; • objasni najčešće izvore stresa kako u realnom, tako i u virtuelnom svetu; • prepozna reakcije na stres (fiziološke, emocionalne, kognitivne, bihejvioralne); • primeni strategije prevladavanja stresa; • identifikuje izvore i tipove socijalne podrške; • poveća samosvest o uticaju socijalne podrške na opšte funkcionisanje.	• objasni pojam *digitalna rezilijentnost*; • prepozna poremećaje u digitalnom funkcionisanju i ponašanju; • prepozna najčešće digitalne pretnje i primeni osnovne mehanizme digitalne zaštite; • konfiguriše kontrolne mehanizme privatnosti na socijalnim mrežama; • prepozna i reši potencijalne opasnosti tokom onlajn učenja/nastave; • prepozna/identifikuje kada treba potražiti pomoć od drugih u kontekstu onlajn učenja i poučavanja; • primeni strategije za evaluaciju informacija na mreži; • primeni pravila za deljenje informacija na mreži.	• objasni funkcionisanje horizontalnog podržavajućeg umrežavanja i ciljeve; • prepozna zahteve za podrškom i postupanje u skladu sa tim; • objasni kako prepoznati razlike između profesionalne psihološke podrške i neprofesionalne horizontalne podrške; • identifikuje kapacitete vršnjačke mreže podrške i prepozna sopstvene granice u davanju podrške; • identifikuje kada je nužno sugerisati osobama koje traže podršku da je potrebno da zatraže dodatnu podršku i pomoć specijalizovanih servisa; • primei pravila komunikacije u mreži podrške; • primeri procedure za međusobnu horizontalnu mrežnu podršku.

Program je realizovan u tri ciklusa od decembra 2023. do juna 2024. godine za studente različitih studijskih grupa na tri univerziteta.

- U prvom ciklusu (decembar 2023 – januar 2024) Program je realizovan na engleskom jeziku na tri univerziteta (pilot-trening). Polaznici sva tri univerziteta su pohađali zajedničke e-kurseve u okviru pripreme za trening-radionice uživo. Trening-radionice su realizovane na svakom univerzitetu istovremeno – sinhronizovano udaljenim videokonferencijskim pristupom uspostavljenim između univerziteta. Voditelji/treneri su bili članovi projektnog tima koji su razvijali dati program. Ukupno je bio prijavljen 81 polaznik, a kompletno je program završilo njih 43.
- U drugom ciklusu (mart–april 2024) Program je realizovan na nacionalnim jezicima na svakom univerzitetu posebno. Polaznici su pohađali e-kurseve na nacionalnim jezicima, a potom su učestvovali u trening-radionicama uživo. Voditelji/treneri su bili članovi projektnog tima koji su razvijali Program i izabrani studenti-polaznici koji su završili obuku u prvom ciklusu. Prijavilo se 69 polaznika, a kompletno je program završilo njih 43 sva tri univerziteta.
- U trećem ciklusu (maj–jun 2024) voditelji/treneri bili su studenti koji su obuku završili u prethodna dva ciklusa i izabrani su da realizuju treninge pod supervizijom tima. Program je realizovan na nacionalnim jezicima na svakom univerzitetu posebno; od 76 prijavljenih polaznika kompletno je Program završilo njih 48.

Rezultati evaluacije obuka i diskusija

Svi polaznicu su evaluirali realizovani program – u prvom ciklusu su evaluaciju izvršili u okviru zajedničkog e-kursa na engleskom jeziku, a potom u okviru e-kuseva na nacionalnim jezicima. Učesnici koji su završili sve aktivnosti ocenjivali su sadržaj i implementaciju Programa (Tabela 2, DigiPsyRes, 2024b). Program je pozitivnije ocenjen u fazi realizacije nacionalnih obuka u poređenju sa međunarodnim pilot-treninzima. Program je unapređen nakon pilot primene na osnovu povratnih informacija učesnika i trenera, ali bolji rezultati takođe sugerišu da upotreba nacionalnog jezika i kulturnog konteksta utiče

na uspeh datog programa (Bjekić et al., 2024; Milošević, et al., 2024; Stojković et al., 2024).

Tabela 2. *Evaluacija Programa Korak po korak*

	Pilot-trening M	Glavni trening M	Studenti trening M
Generalna evaluacija Programa	4.25	4.70	4.87
Evaluacija A potprograma	4.40	4.68	4.86
Evaluacija B potprograma	4.09	4.58	4.71
Evaluacija C potprograma	4.39	4.76	4.85
Samoevaluacija angažovanja u programu i ukupna impresija	4.26	4.76	4.87
Evaluacija Programa u celini	4.81	4.71	4.25

*M – zbir rezultata svih učesnika / broj ajtema / broj učesnika

Rezultati evaluacije programa realizovanog u trećem ciklusu, kada su bivši polaznici bili vršnjački treneri, pokazuju još bolje rezultate. Ovo naglašava efikasnost vršnjačkih trenera, što je osnovni princip DigiPsyRes projekta, čiji je cilj da se obezbedi i osnaži vršnjačka podrška i vršnjačko umvrežavanje. Ovi rezultati naglašavaju kontinuirano unapređivanje programa i obuke zasnovane na iskustvenom učenju projektnog tima. Delovi programa treninga su razvijani u okviru projekta, oslanjajući se na model akcionog istraživanja.

Zaključak

U ovom radu je predstavljen jedan primer obuke u oblasti psihološke i digitalne rezilijentnosti namenjene studentima, mada je ovaj model obuke moguće primeniti i prilagoditi različitim kategorijama učenika. U resursima DigiPsyRes projekta transparentno je postavljena metodologija kreiranih obuka, zajedno sa proširenim nastavnim materijalima, koji mogu biti polazna osnova za one koji ovim temama žele da se bave u različitim obrazovnim kontekstima. Pored obuka koje su ciljano kreirane zarad osnaživanja rezilijentnosti, brojne aktivnosti u okviru određenih predmeta na svakom nivou obrazovanja u Srbiji, kao i aktivnosti stručnih saradnika u predškolskim ustanovama i školama, promovišu različite aspekte rezilijentnosti. Za buduće

radove korisno je uložiti napor da se sva ta saznanja i primeri dobrih praksi grupišu, sintetišu i promovišu, postavljajući u prvi plan psihološku dobrobit učenika i rezilijentnost u izazovnim situacijama, „rame uz rame" sa drugim glavnim obrazovnim i vaspitnim ciljevima (Bjekić et al., 2024).

Literatura

Bjekić, D., Zlatić, L., & Stojković, M. (2024). Razvoj psihološke rezilijentnosti i uloga prosvetnih radnika u njenom osnaživanju. *Dete, Kultura, Obrazovanje*, 2024, 19–38. https://doi.org/10.46793/DKO24.01DB

Bjekić, D., Bojović, M., & Beara Benjak, M. (2024). Empowering psychological resilience: Evaluation of training. In I. Milićević (Ed.), *Proceedings of the 10th International Scientific Conference Technics, Informatics and Education – TIE 2024* (pp. 507–514). Faculty of Technical Sciences, Čačak, Serbia. https://doi.org/10.46793/TIE24.507B

Bjekić, D., & Stojković, M. (2022). University teachers' resilience. In *Proceedings of the 9th International Scientific Conference Technics and Informatics in Education – TIE 2022* (pp. 462–468). Faculty of Technical Sciences, Čačak, Serbia. https://doi.org/10.46793/TIE22.462B

DigiPsyRePros ject. Enhancing digital and psychological resilience through peer networking in the online environment in times of crisis – DigiPsyReS. Retrieved October 18, 2024 from https://digipsyres.kg.ac.rs/

DigiPsyRes Team (2024a). *Manual: Step by Step from trainees to trainers and supporter in student peer support network*. Kragujevac: University of Kragujevac and ERASMUS+ project "Enhancing digital and psychological resilience through peer networking in the online environment in times of crisis – DigiPsyReS".

DigiPsyRes Team (2024b). Projektni rezultat R8 – Izveštaj o treninzima koje su realizovali studenti-treneri. Univerzitet u Kragujevcu i ERASMUS+ Project DigiPsyRes. Dostupno na https://digipsyres.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2024/08/R8_report_final_srpski.pdf

Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, *5*(7), 98. https://doi.org/10.3390/children5070098

Milošević, M., Đorić, B., Mitrović, K., & Logrieco, M. G. M. (2024). Implementation and Evaluation of a Digital Resilience Program. In *10th International Scientific Conference Technics, Informatics and Education-TIE 2024*. Faculty of Technical Sciences Čačak, University of Kragujevac. https://doi.org/10.46793/TIE24.515M

Ranđelović, B., Aleksić, K., Kuzmanović, D., Andonov, K., Glišić, K. (2023). *Digitalne kompetencije učenika četvrtog razreda osnvne škole u Republici Srbiji.* Beograd: Zavod za vrednovanje

kvaliteta obrazovanja i vaspitanja https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2024/03/Digitalne-kompetencije-ucenika-4OS-Izvestaj-2023.pdf

Stojković, M., Krsmanovic, I., & Tica, L. (2024). Horizontal Psychological Support in the Digital Network: DigiPsyRes Project Training Evaluation. In *10th International Scientific Conference Technics, Informatics and Education-TIE 2024*. Faculty of Technical Sciences Čačak, University of Kragujevac. https://doi.org/10.46793/TIE24.522S

SARADNJA UČITELJA I FAKULTETA KOJI OBRAZUJU UČITELJE U FUNKCIJI PODRŠKE UVOĐENJU STEAM OBRAZOVANJA NA MLAĐEM OSNOVNOŠKOLSKOM UZRASTU U BUGARSKOJ, SLOVENIJI I SRBIJI

Sanja Blagdanić (sanja.blagdanic@uf.bg.ac.rs)
Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača, Univerzitet u Beogradu
https://orcid.org/0000-0002-4852-0609

Ključne reči: STEAM koncepcija, saradnja, univerzitetski nastavnici, učitelji.

Savremeno obrazovanje treba da odlikuje celovitost u pristupu fenomenima koji se izučavaju. Nužnost povezivanja različitih oblasti proističe iz celovitosti sveta u kome živimo. Nastava koja odražava tu stvarnost ne treba da „razbija" tu celinu na posebne predmete, već da omogući njeno osvešćivanje iz različitih uglova (nastavnih predmeta) (Večanski et al., 2019). Upravo STEM* koncepcija predstavlja takvu integraciju u nastavi, u kojoj se kroz suštinsko prožimanje sadržaja i/ili metoda učenja dolazi do znanja iz više oblasti (The Consortium of NAEA, 2002) – prirodnih nauka, tehnologije, inženjerstva i matematike. Uvođenjem umetnosti (*енгл.* Art) u STEM koncept, razvijena je STEAM koncepcija koja je zasnovana na tome da integracija umetnosti i STEM oblasti predstavlja jedan od načina unapređivanja naučne kreativnosti (Root-Bernstein et al., 2008; Lui & Lin, 2014, prema Cutting & Kelly, 2014). Ovakvom integracijom ne samo da se postiže zajednički cilj kome se teži, već se istovremeno ostvaruju i ciljevi svih STEAM disciplina, na načine koji ne bi bili mogući kroz resurse jedne discipline (Boix Mansilla, 2005; Kostović-Vranješ, & Vickov, 2013). Globalno, STE(A)M koncepcija predstavlja predmet istraživanja i deo školske prakse već nekoliko decenija. U našem obrazovnom

* STEM je skraćenica za Science, Technology, Engineering & Math

sistemu dati koncept je tokom poslednje decenije uglavnom promovisan kroz naučne i stručne publikacije, stručna usavršavanja i projekte.

U ovom radu predstavićemo metodički pristup kreiranju STEAM aktivnosti *(STEAM algoritam)* koji je razvijen u saradnji univerzitetskih nastavnika iz Bugarske, Slovenije i Srbije (i kompatibilan je sa ključnim elementima nastavnih programa u sve tri države), kao i poteškoće sa kojima su se suočili učitelji iz Srbije prilikom korišćenja navedenog algoritma. Kreiranju ovog algoritma prethodilo je mapiranje nastavnih programa nastavnih predmeta iz prvog ciklusa osnovnog obrazovanja i vaspitanja koji čine osnovu za STEAM oblasti.* Rezultati ove aktivnosti pokazali su da postoje potencijali za međupredmetnu integraciju i kreiranje STEAM aktivnosti u mlađim razredima osnovne škole u Srbiji kroz školske predmete Matematika, Svet oko nas/Priroda i društvo, Likovna kultura i Digitalni svet.

Algoritam za planiranje STEAM aktivnosti sadrži dva segmenta. Prvi segment čine osnovne odrednice, odnosno okvir STEAM aktivnosti (koraci 1–6), a drugi realizacija STEAM aktivnosti kroz planiranje procesa učenja (koraci 7–14). Dakle, algoritam čine sledeći koraci: (1) Formulisanje ishoda učenja; (2) Određivanje ključne ideje aktivnosti, očekivanog proizvoda/rezultata i trajanje aktivnosti; (3) Određivanje ključnih STEM pojmova koji će biti obrađeni; (4) Način integrisanja umetnosti; (5) Planiranje relevantnih materijala potrebnih za aktivnosti; (6) Mogući izazovi i pitanja za učenike; (7) Utvrđivanje zabluda učenika o izučavanom fenomenu; (8) Definisanje problema; (9) ,,Oluja" ideja; (10) Dizajn rešenja – odlučivanje učenika o rešenju/konstruisanje hipoteze; (11) Implementacija rešenja (testiranje hipoteze/prototipa); (12) Analiziranje podataka i donošenje zaključaka; redizajniranje po potrebi; (13) Finalna prezentacija proizvoda; (14) Evaluacija procesa učenja. Svaki od ,,koraka" u algoritmu praćen je poljem u koje učitelj treba

* Navedene aktivnosti deo su Erasmus Plus projekta S.TEMPO (STEM/STEAM in Primary School: Mission Possible – S.TEMPO project, ref. br. 2023-1-BG01-KA220-SCH-000153002) koji se realizuje u periodu od 2023. do 2025. godine. Cilj ovog projekta je da se podrži uvođenje STE(A)M obrazovanja u mlađim razredima osnovne škole u Bugarskoj, Sloveniji i Srbiji. Ključne projektne aktivnosti – mapiranje kurikuluma, kreiranje STEAM metodologije za primenu u nastavi, kreiranje i promocija razvijenih STEAM scenarija nastavnih aktivnosti, bazirane su na saradnji različitih aktera iz sve tri države. Naime, postoje tri nivoa učesnika u projektu u celini – univerzitetski nastavnici sa fakulteta koji obrazuju učitelje (Univerzitet u Sofiji, Univerzitet u Ljubljani i Univerzitet u Beogradu), učitelji iz sve tri države i izdavačka kuća Klett (podružnice u Bugarskoj, Sloveniji i Srbiji). Navedene projektne aktivnosti realizuju se u saradnji najmanje dva od tri aktera.

da unese odgovarajuću formulaciju/objašnjenje. Metodički pristup kreiranju STEAM aktivnosti, odnosno predstavljeni algoritam, testiran je od strane univerzitetskih profesora koji su na osnovu njega kreirali po jednu STEAM aktivnost, a zatim je i razmatrali sa učiteljima iz sve tri države.

Dosadašnji tok projekta i kreirani scenariji 45 STEAM aktivnosti pokazali su da je razvijeni algoritam pogodan u sva tri konteksta, odnosno sve tri države i da je kompatibilan sa nastavnim programima u svim razredima na mlađem osnovnoškolskom uzrastu. Učitelji iz Srbije najčešće su vodeću ideju koja se nalazi u osnovi STEAM aktivnosti pronalazili u okviru teme *Materijali* (Svet oko nas/Priroda i društvo). Razlog za to može se pronaći u tome što su u ovoj temi, koja se proteže kroz sva četiri razreda, jasno vidljiva znanja i veštine potrebni u svakodnevnim situacijama (a ne samo u školskom kontekstu), te je lakše osmisliti ključnu ideju, odnosno problem koji učenici treba da reše. Takođe, pokazalo se da način planiranja integrativnih aktivnosti kroz STEAM algoritam nije jednostavan za većinu učitelja iz Srbije, te je mnogima od njih bila potrebna podrška univerzitetskih nastavnika u više navrata kako bi početnu ideju doveli do STEAM aktivnosti koja ima jasnu ,,nit" koja se logički prožima kroz celu aktivnost i čiji su ,,prirodan" deo različite discipline, odnosno nastavni sadržaji različitih nastavnih predmeta. Razloge za ovu vrstu poteškoća vidimo u tome što su nastavni programi u Srbiji jasno disciplinarno orijentisani (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik br. 10/2017, 16/2018, 5/2019, 11/2019), a ni inicijalno obrazovanje učitelja nije zasnovano na interdisciplinapnom (STEAM) pristupu, već je dominantno usmereno na sadržaje pojedinačnih disciplina i načine na koje se one mogu učiniti razumljivim učenicima. Poseban izazov za učitelje iz Srbije predstavljalo je smisleno integrisanje predmeta Likovna kultura (*Arts*) sa drugim nastavnim predmetima, na način da se uloga vizuelnih umetnosti ne svede na dekoraciju finalnog produkta, već da se integrišu znanja i načini istraživanja/spoznaje koji su karakteristični za ove discipline, kako bi došlo do kognitivnog napretka na načine koji ne bi bili mogući kroz resurse jedne discipline (Boix Mansilla, 2005; Kostović-Vranješ & Vickov, 2013). Imajući u vidu navedene rezultate, saradnja univerzitetskih profesora sa učiteljima na kreiranju STEAM aktivnosti donela je bar dve dobiti – univerzitetski nastavnici su bolje razumeli metodičke kompetencije učitelja i

na osnovu toga jasnije su sagledali na kojim kompetencijama i kako bi trebalo da rade sa budućim učiteljima. S druge strane, učitelji su stavljeni u poziciju da na drugačiji način metodički promišljaju o nastavnim sadržajima i ishodima učenja koje su do sada uglavnom tretirali monodisciplinarno.

Literatura

Boix Mansilla, V. (2005). Assessing Student Work at Disciplinary Crossroads. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 37(1), 14–21. https://doi.org/10.3200/CHNG.37.1.14-21

Cutting, R. & Kelly, O. (2014). *Creative Teaching in Primary Science*. SAGE Publications.

Kostović-Vranješ, V., & Vickov, G. (2013). Interdisciplinary Teaching of Science and English at an Early School Age. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *15*(3), 823-848. https://doi.org/10.15516/cje.v15i3.115

Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. „Službeni glasnik RS" – Prosvetni glasnik br. 10/2017, 16/2018, 5/2019, 11/2019.

Root-Bernstein, R., Allen, L., Beach, L., Bhadula, R., Fast, J., Hosey, C., ... & Weinlander, S. (2008). Arts foster scientific success: avocations of nobel, national academy, royal society, and sigma xi members. *Journal of Psychology of Science and Technology*, *1*(2), 51-63. https://doi.org/10.1891/1939-7054 1.2.51

Večanski, V., Blagdanić, S. i Pavlović, M. (2019). Vizuelne umetnosti i nauka – mogućnosti i ograničenja njihovog integrisanja u prvom ciklusu osnovnog obra- zovanja i vaspitanja. *Inovacije u nastavi*, *32*(4), 32–43. https://doi.org/10.5937/ino- vacije1904032V

The Consortium of National Arts Education Associations (NAEA) (2002). *Authentic Connections: Interdisciplinary Work in the Arts. Reston*, VA: The National Art Education Association. Preuzeto Avgust 17, 2016. sa: http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/culture/Arts_Education/Resource_ Links/Authentic_Connections.pdf

STRUKTURIRANJE ZADATAKA ZA KOOPERATIVNO UČENJE U NASTAVI SRPSKOG JEZIKA: RASKORAK IZMEĐU TEORIJE I PRAKSE

Marina Semiz (semizmarina@pfu.kg.ac.rs)
Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu
https://orcid.org/0000-0003-3917-0114

Ključne reči: kooperativno učenje, zadaci, nastava srpskog jezika, učenici mlađih razreda osnovne škole.

Uvod

U ovom radu se, s teorijskog i empirijskog aspekta, problematizuje pitanje strukturiranja zadataka za kooperativno učenje u nastavi srpskog jezika, u mlađim razredima osnovne škole. Prikazani rezultati istraživanja o zastupljenosti određenih karakteristika u vezi sa struktuiranjem zadataka za kooperativno učenje u nastavi srpskog jezika deo su šire studije o obrazovnim doprinosima kooperativnog učenja. U okviru naučnog diskursa, apostrofira se teza da načini strukturiranja i priroda zadatka u velikoj meri određuju kvalitet procesa i ishoda kooperativnog učenja (Semiz, 2024). Reč je o veoma kompleksnoj etapi primene kooperativnog učenja, te ne iznenađuje izostanak konačnih rešenja o najboljim načinima strukturiranja zadatka, koji bi doprineli pozitivnim vaspitnim i obrazovnim efektima u svakoj nastavnoj situaciji. Ipak, to ne znači i odsustvo pedagoških preporuka za praktičare (Johnson et al., 1991). Strukturiranje zadatka za kooperativno učenje zahteva od nastavnika određivanje jasnog zadatka i ciljeva učenja, osnovnih procedura i koraka koje učenici treba da slede u radu, informisanje o konkretnim ponašanjima koja će im pomoći da ostvare ciljeve grupe i uspešno odgovore na izazove rada u grupi (Battistich & Watson, 2003; Gillies, 2003; Johnson et al., 1991; King, 2008; Ševkušić, 2003).

Tragom postojećih teorijskih saznanja o kooperativnom učenju, struktura kooperativnog zadatka je razmatrana sa različitih stanovišta: stepena strukturiranosti (Antić, 2010; Gillies, 2003), prirode zadatka (Cohen, 1994, prema Antić, 2010; Hertz-Lazarowitz, 1989, prema Antić, 2010), kognitivnih procesa i aktivnosti koji su u osnovi zadatka (Huber & Huber, 2008; King, 2008), odnosa prema vanškolskim znanjima i iskustvima (Antić, 2010) itd.

U strukturiranju kooperativnog učenja važno je da zadatak bude kreiran tako da nijedan učenik u grupi ne može samostalno da ga uradi, niti da prepusti rad drugima (Sharan, 2010). Prema sociokulturnoj teoriji Vigotskog, zadatak mora biti strukturiran u zoni narednog razvoja učenika, kako bi postojala inherentna potreba za pravom kooperacijom, različitim kognitivnim aktivnostima učenika, kvalitetnom interakcijom između učenika i različitim vidovima pomoći i podrške drugih. Ova dimenzija u organizacionoj strukturi kooperativnog učenja posebno je važna zbog činjenice da su vrsta i načini grupne interakcije u velikoj meri uslovljeni tipom zadatka (King, 2008; Marinković, 2011). U kooperativnom učenju neki zadaci su koncipirani tako da se od učenika traži da prikažu i ponove naučene informacije, te je interakcija između učenika usmerena ka razmeni činjeničkog materijala, memorisanju, kao i prostoj i složenoj reprodukciji sadržaja. Zadaci koji podstiču interakciju i diskusiju između učenika kroz složenije kognitivne procese (npr. upoređivanje, hipotetičko razmatranje, testiranje hipoteza, evaluiranje) zahtevaju od njih dublje razumevanje problema, konstrukciju novog znanja, kao i kreiranje novih rešenja. Pojedini autori (Antić, 2010; Gillies, 2003) ističu da stepen strukturisanosti zadataka treba razmatrati više kao kontinuum, nego kao diskretnu vrednost. Visokostrukturirani zadaci zahtevaju niske nivoe saradnje jer učenici ne moraju da pregovaraju o svakom značenju, dok je diskusija među učenicima od vitalnog značaja u niskostrukturiranim zadacima (npr. ne postoji tačan odgovor ili procedure koje treba pratiti) (Gillies, 2003). Zadatak je suštinski kooperativan ukoliko doprinosi recipročnoj međuzavisnosti učenika (npr. svako mora da razmenjuje izvore sa drugima, donosi odluke, učestvuje u diskusiji) ili bar promoviše sekvencijalnu međuzavisnost (npr. bolji učenici pomažu učenicima koji postižu slabije rezultate).

Dosadašnja teorijska i empirijska saznanja sugerišu da načini strukturiranja kooperativnog zadatka nisu apriori dati, već je potrebno njihovo dalje preispitivanje i razvijanje u praksi, s obzirom na različite kontekste primene (npr. različit uzrast učenika, nastavne predmete, nastavne ciljeve itd.). Polazeći od stava da strukturiranje zadataka za kooperativno učenje utiče na kvalitet procesa (Vedder & Veendrick, 2003) i ishoda učenja (Huber & Huber, 2008; King, 2008) i nalaza domaćih istraživanja koji sugerišu da preko polovine učitelja (56.7%) primenjuje kooperativno učenje u nastavi srpskog jezika (Ilić, 2016), spovedeno je istraživanje čiji je cilj bio da se ispita procena učitelja o učestalosti praksi u vezi sa strukturiranjem zadataka za kooperativno učenje u nastavi srpskog jezika. Cilj istraživanja je konkretizovan kroz dva istraživačka zadatka:

- Kako učitelji procenjuju zastupljenost različitih aspekata u vezi sa strukturiranjem zadataka za kooperativno učenje u nastavi srpskog jezika?
- Utvrditi faktorsku strukturu percepcija učitelja o učestalosti praksi u vezi sa strukturiranjem zadataka za kooperativno učenje u nastavi srpskog jezika.

Metod

Za potrebe istraživanja konstruisan je poseban istraživački instrument koji je predstavljao kombinaciju upitnika sa skalom procene. Upitnikom su prikupljani podaci o sociodemografskim obeležjima učitelja. Skala procene – *Strukturiranje zadataka za kooperativno učenje u nastavi srpskog jezika* (SZN) je obuhvatala 8 tvrdnji u vezi sa načinima strukturiranja zadataka, prirodom i tipom zadataka. Nastala je kao rezultat inicijalne primene skale za ispitivanje samoprocena nastavnika o praksi strukturiranja zadataka za kooperativno učenje. Učitelji su na trostepenoj skali (*uvek* (3); *ponekad* (2) i *nikad* (1)) izražavali procenu zastupljenosti karakteristika u vezi sa strukturiranjem zadataka ($\alpha = .65$).

U istraživanju je učestvovalo 240 učitelja iz 14 okruga u Srbiji, koji su školske 2016/2017. godine izvestili da primenjuju kooperativno učenje u nastavi srpskog jezika na časovima obrade, utvrđivanja i vežbanja. Uzorak nastavnika je utvrđen iz populacije nastavnika koji su prošli obuku za primenu aktivnih metoda nastave i učenja i koji su posredstvom posebno kreirane čekliste samoprocenili primenu kooperativnog učenja u oviru istih nastavnih sadržaja iz srpskog jezika. Podaci su obrađeni merama deskriptivne statistike, kao i posredstvom faktorske (eksploratorne) analize.

Rezultati i diskusija

Kako sugerišu rezultati prikazani u Tabeli 1 i prosečni skorovi stavki ($2.13 < M < 2.93$), učitelji procenjuju da su različiti aspekti strukturiranja kooperativnog zadatka prisutni na većini časova srpskog jezika (stavke 1–6), u odnosu na njihovu povremenu zastupljenost (stavke 7, 8). S tim u vezi je i prosečna procena svih tvrdnji na skali ($M = 2.56$).

Tabela 1. *Deskriptivni pokazatelji stavki na skali Strukturiranje zadatka za kooperativno učenje u nastavi srpskog jezika (SZN)*

Stavke	M	SD
1. Učenicima jasno objašnjavam ciljeve učenja u grupi.	2.75	0.46
2. Cilj učenja u grupi jeste da učenici nauče da sarađuju sa drugima.	2.86	0.41
3. Učenicima jasno objašnjavam zadatak grupe.	2.93	0.27
4. Učenicima dajem jasna usmena uputstva za rad u grupi.	2.83	0.43
5. Unapred određujem ko će šta i kako raditi u grupi, koje će materijale koristiti.	2.51	0.57
6. Svaki član grupe je dobio drugačiji zadatak.	2.25	0.64
7. Učenici su u okviru grupe imali zadatak da sastave rečenice od zadatih reči.	2.13	0.47
8. Učenici su u okviru grupe imali zadatak da sadržaj pesme ili priče prikažu u drugoj formi.	2.18	0.51

Analizom glavnih komponenata uz promaks rotaciju sa Kajzer normalizacijom utvrđeno je da se osam stavki u vezi sa strukturiranjem zadatka mogu grupisati na dva faktora koji ukupno objašnjavaju 47.95% varijanse (Tabela 2).

KMO testom utvrđena je vrednost indeksa K = 0.71. Bartletov test sferičnosti je dostigao statističku značajnost ($\chi^2(28) = 261.31$, $p < .001$).

Tabela 2. *Matrica faktorskog sklopa skale SZN*

Stavke	Faktori	
2. Cilj učenja u grupi jeste da učenici nauče da sarađuju sa drugima.	.799	
4. Učenicima dajem jasna usmena uputstva za rad u grupi.	.704	
3. Učenicima jasno objašnjavam zadatak grupe.	.659	
1. Učenicima jasno objašnjavam ciljeve učenja u grupi.	.650	
7. Učenici su u okviru grupe imali zadatak da sastave rečenice od zadatih reči.		.775
6. Svaki član grupe je dobio drugačiji zadatak.		.650
8. Učenici su u okviru grupe imali zadatak da sadržaj pesme ili priče prikažu u drugoj formi.		.638
5. Unapred određujem ko će šta i kako raditi u grupi, koje će materijale koristiti.		.594
Svojstvene vrednosti	2.467	1.373
Procenat objašnjene varijanse (Ukupno: 47.9%)	30.83	17.15

Rezultati faktorske analize ukazuju na to da se percepcije učitelja o praksi strukturiranja zadataka za kooperativno učenje mogu grupisati u dva ključna aspekta: a) uspostavljanje pravila ponašanja i načina rada u grupi; b) tip kooperativnog zadatka. Međutim, rezultat o pouzdanosti skale ($\alpha < .7$) ukazuje na potencijalnu dvofaktorsku strukturu. Kada strukturiraju kooperativne zadatke iz srpskog jezika, učitelji nastoje da učenike nauče da sarađuju u grupi, daju jasna usmena uputstva i instrukcije za rad, kao i da jasno objasne zadatak i ciljeve učenja u grupi. Postoji izraženija tendencija učitelja da kreiraju visokostrukturirane zadatke (unapred određuju uloge i aktivnosti učenika) nego niskostrukturirane zadatke (odluke o tome ko će, šta i kako raditi unutar grupe prepuštaju dogovoru između učenika). U vezi sa prirodom zadatka, učitelji primenjuju i zadatke koji ne podrazumevaju nužno recipročnu međuzavisnost učenika, grupne diskusije i grupno donošenje odluka, odnosno koji imaju potencijal da pokreću niže kvalitete znanja učenika (npr. u okviru zadatka da učenici sastave rečenice od zadatih reči može se desiti da rešenje zadatka nametne samo jedan učenik, bez stvarne razmene i saradnje sa drugima u grupi). Ovi nalazi su očekivani imajući u vidu uzrast učenika i specifičnost

grupa u razrednoj nastavi koje uglavnom karakterišu unapred utvrđene učeničke interakcije i odnosi. Oni mogu predstavljati i rezultat implicitnih uverenja učitelja o nastavi, učenju i učenicima, pre svega o tome šta učenici mlađeg školskog uzrasta znaju i mogu, kako i koliko mogu da sarađuju u grupi (Semiz, 2024). Sa stanovišta sagledavanja obrazovnih vrednosti kooperativnog učenja, treba istaći da postoji veći obrazovni potencijal određenih strukturnih rešenja u podsticanju kvalitetnijih znanja učenika (Antić, 2010).

Zaključak i implikacije

Procene učitelja u vezi sa načinima strukturiranja zadataka za kooperativno učenje, kao i tipom zadataka, upućuju na veću zastupljenost zadataka koji imaju manji obrazovni potencijal da razvijaju i unapređuju kvalitetnija znanja i više mentalne procese kod učenika (Antić, 2010; Gillies, 2003). U kontekstu procene usklađenosti prakse sa savremenim saznanjima o struktuiranju zadataka za kooperativno učenje, izvedene su određene pedagoške implikacije. Budući da su zadaci pokretači različitih aktivnosti, interakcija i odnosa između učenika, veći značaj treba posvetiti strukturi i karakteristikama zadataka koje učitelji primenjuju u radu sa učenicima mlađeg školskog uzrasta. Veoma je važno da se u nastavi srpskog jezika više kreiraju i primenjuju zadaci koji su niskog ili srednjeg stepena strukturisanosti, kooperativni po prirodi, kako bi se obezbedila prava saradnja između učenika i omogućilo da strukturiranje zadataka ne bude gotovo isključivo rezultat procene i odluke učitelja. Na taj način koncipirani zadaci mogu biti u funkciji podrške razvoju kvalitetnijih znanja i samoregulisanog učenja kod učenika.

Literatura

Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.

Battistich, V. & Watson, M. (2003). Structuring cooperative learning experiences in primary school. In R. M. Gillies & A. F. Ashman (eds.). *Cooperative learning: the social and intellectual*

outcomes of learning in groups (pp. 19-35). London and New York: RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.

Gillies, R. M. (2003). Structuring co-operative learning experiences in primary school. In R. M. Gillies, & A. F. Ashman (eds.). *Cooperative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 36-53). London and New York: RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.

Huber, G. L. & Huber, A. O. (2008). Structuring group interaction to promote thinking and learning during small group learning in higer school setting. In R. Gillies, A. F. Asman & J. Terwel (eds.). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 110-131). London and New York: RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.

Ilić, M. (2016). Učestalost i mogućnosti primene kooperativnog učenja u razrednoj nastavi. *Inovacije u nastavi*, *29*(2), 25-37.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1991). *Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

King, A. (2008). Structuring peer interaction to promote higher order thinking and complex learning. In R. M. Gillies, A. F. Asman & J. Terwel (eds.). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 56-72). New York: Springer.

Marinković, S. (2011). Koncepcija aktivnog učenja kao osnova za formiranje novih nastavničkih kompetencija. *Pedagogija*, *66*(2), 204-214.

Semiz, M. (2024). *Kooperativno učenje i kvalitet znanja učenika*. Užice: Pedagoški fakultet.

Sharan,Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, *45*(2), 300–313. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x

Ševkušić, S. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *35*, 94-110.

Vedder, P. & Veendrick, A. (2003). The role of the task and reward structure in cooperative learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *47*(5), 529–542. https://doi.org/10.1080/0031383032000122444

MODEL ZAJEDNICE PROFESIONALNOG UČENJA: ISKUSTVO GRAĐENJA REFLEKSIVNE PRAKSE KROZ ZAJEDNIŠTVO

Ivana Đerić (idjeric@ipi.ac.rs)
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
https://orcid.org/0000-0001-5001-0811

Ključne reči: refleksivna praksa, kritička refleksija, saradnja, zajednica, profesionalno učenje i razvoj.

Uvod

Proces implementacije novih Osnova programa „Godine uzleta" u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja zahtevao je da se realizuju inovativni programi profesionalnog učenja i razvoja*. Prema teoretičarima reformskih procesa, profesionalna ekspertiza praktičara gradi se tako što se na integrisan i koherentan način povezuju profesionalno učenje i razvoj (Fullan & Hargreaves, 2016). Posmatrano u ovom referentnom okviru, profesionalno učenje predstavlja namerno i plansko učenje nečeg novog i vrednog za praktičare (npr. principi građenja realnog programa u skladu sa Osnovama programa „Godine uzleta"), ali istovremeno oni koji uče razvijaju se i profesionalno i kao osobe (npr. razvoj otvorenosti). Drugim rečima, u zajednicama praktičara nema razvoja bez učenja, a učenje često podrazumeva razvoj. Takođe, praktičari se profesionalno izgrađuju u zajednici koju karakterišu saradnički odnosi (Fullan, 1999; Fullan & Hargreaves, 2016; Hargreaves & O'Connor, 2018) i to

* U okviru *Programa podrške jačanju kapaciteta profesionalaca iz predškolskih ustanova* za primenu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta", između ostalog, razvijen je Model zajednice profesionalnog učenja, kao i monitoring okvir za praćenje realizacije ovog modela i drugih aspekata Programa podrške, u okviru projekta *Inkluzivno predškolsko vaspitanje i obrazovanje*, koji Ministarstvo prosvete realizuje uz pomoć zajma Međunarodne banke za obnovu i razvoj (broj 8693YF), kao deo Ugovora o tehničkoj pomoći između Vlade Republike Srbije i UNICEF-a (2019–2024. godine).

u kontekstu refleksivne prakse (Hudson, 2024; Fullan, 1999; Liu et al., 2024; Thornton & Cherrington, 2019).

Refleksivna praksa u zajednicama profesionalnog učenja praktičarima omogućava da zajednički promišljaju kroz razmenu profesionalnih znanja i ličnih iskustava, kao i da zajednički osmišljavaju akcije koje vode ka promeni prakse (Bleach, 2014). Potvrđeno je da je kvalitet refleksivne prakse praktičara na višem nivou ukoliko se sprovodi u organizovanom okruženju za učenje (Vermunt, 2014) u kojem se vodi dijalog, diskusija i otvorena kritička analiza. Takve vrste razmena i analiza u zajednici produbljuju profesionalna uverenja i menjaju akcije praktičara (Fullan, 1999). Velika empirijska studija je analizirala profesionalno učenje i razvoj praktičara iz oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja u više evropskih zemalja i pokazala je da zajednice profesionalaca koje promovišu kulturu saradnje, zajedničko stvaranje, evaluaciju i kritičku refleksiju vode ka održivoj transformaciji i inovaciji (Jensen & Iannone, 2018).

U akademskoj literaturi nema dovoljno empirijskih studija koje se bave proučavanjem zajednica profesionalnog učenja u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Tam, 2015, 2024; Thornton & Cherrington, 2019). Da bi praktičari promišljali, pokretali i održavali promene u praksi, poželjno je da se u takvim zajednicama organizuju kolaborativne, refleksivne i istraživački orijentisane aktivnosti profesionalnog učenja uz atmosferu uzajamnog uvažavanja, poverenja i sigurnosti (Cherrington & Thornton, 2015; Đerić, 2022; Liu et al., 2024; Tam, 2024; Ševa et al., 2024). Razvoj refleksivne prakse u takvim zajednicama zahteva da se u radnom okruženju odvoji vreme, prostor i resursi, da se koriste sadržaji i aktivnosti koji podstiču različite nivoe refleksije, ali i da postoji podrška facilitatora kako bi se refleksivna promišljanja i akcije odvijale na kolaborativan način (Bolinger & Stanton, 2014; Cherrington & Thornton, 2015; Machost, & Stains, 2023; Tam, 2024; Thornton & Cherrington, 2019).

Predmet ovog istraživanja odnosi se na profesionalne promene u domenu kritičke refleksivne prakse koje su iskusili praktičari tokom reformskih procesa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Republici Srbiji. U ovom radu pokušaćemo da odgovorimo na sledeća istraživačka pitanja: 1) Koje profesionalne promene na nivou kritičke refleksivne prakse su doživeli praktičari tokom primene *Modela zajednice profesionalnog učenja* i zašto su te

promene važne iz njihove perspektive? 2) Koji oblik podrške je potreban za razvoj kritičke refleksivne prakse iz ugla praktičara?

Kontekst primene Modela zajednice profesionalnog učenja

Implementiranje nove koncepcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji zahtevalo je kreiranje i primenu *Modela zajednice profesionalnog učenja*. U ovom modelu odvijao se kontinuiran, cikličan i dinamičan proces profesionalnog učenja praktičara koji je vodio ka razmeni, refleksiji o praksi, kao i ka menjanju prakse kroz akciju (Đerić & Čolaković, 2020). Model zajednice profesionalnog učenja je horizontalno povezivao više predškolskih ustanova koje su počele primenu novih Osnova programa u istoj godini. Model je bio usmeren na osnaživanje koordinatora da kritički i refleksivno preispituju, menjaju i razvijaju svoju praksu kroz akciju, u saradnji sa kolegama u vrtiću, kao i sa kolegama iz drugih predškolskih ustanova. Model je promovisao refleksivno-socijalnu praksu kroz četiri faze: 1) šesnaestočasovna obuka* o primeni Modela čiji je cilj bio osnaživanje praktičara da kritički i refleksivno preispituju i menjaju vlastite prakse kroz zajedništvo; 2) građenje refleksivno-socijalne prakse kroz kontinuirane šestomesečne profesionalne susrete praktičara u njihovim vrtićima uz povremene konsultativne sastanke sa spoljnim saradnicima i konsultantima; 3) jednodnevni profesionalni susreti praktičara iz različitih predškolskih ustanova sa ciljem da dalje analiziraju praksu i prave akcione planove (zajednički analiziraju promene u praksi i promišljaju o akcijama kroz koje će menjati praksu); 4) sprovođenje akcionih planova u okviru svake predškolske ustanove tokom šest meseci nakon jednodnevnih profesionalnih susreta.

* Br. rešenja 610-00-00281/2021-07 prema kojem je program stručnog usavršavanja za zaposlene u obrazovanju dobio status programa od javnog interesa pod nazivom „Od refleksije o akciji do refleksije za akciju".

Metod

Uzorak su činile predškolske ustanove koje su počele da primenjuju Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta" u 2021. godini (68 vrtića iz 45 predškolskih ustanova). Primena Modela zajednice profesionalnog učenja (od obuke za primenu Modela do Jednodnevnih profesionalnih susreta) trajala je od februrara 2022. do decembra 2022. Podaci o iskustvima učesnika tokom realizacije jednodnevnih profesionalnih susreta prikupljeni su preko onlajn upitnika tokom decembra 2022. godine. Popunjavanje upitnika bilo je dobrovoljno, te je konačni uzorak za analizu obuhvatio odgovore 108 koordinatora refleksivno-socijalne prakse* (83.1% od ukupnog broja koordinatora koji su učestvovali u primeni modela) i 185 vaspitača (71.1% od ukupnog broja vaspitača koji su učestvovali u primeni modela). Uz deskriptivnu statistiku primenjena je kvalitativna analiza sadržaja koja je omogućila da induktivno kreiramo kategorije na osnovu odgovora učesnika istraživanja na tri pitanja iz upitnika: 1) Opišite najznačajniju promenu u Vašoj refleksivnoj praksi od početka primene Modela zajednice profesionalnog učenja; 2) Zašto je promena koju ste naveli najvažnija za Vas? 3) Koja Vam je vrsta podrške još potrebna za razvoj Vaše refleksivne prakse?

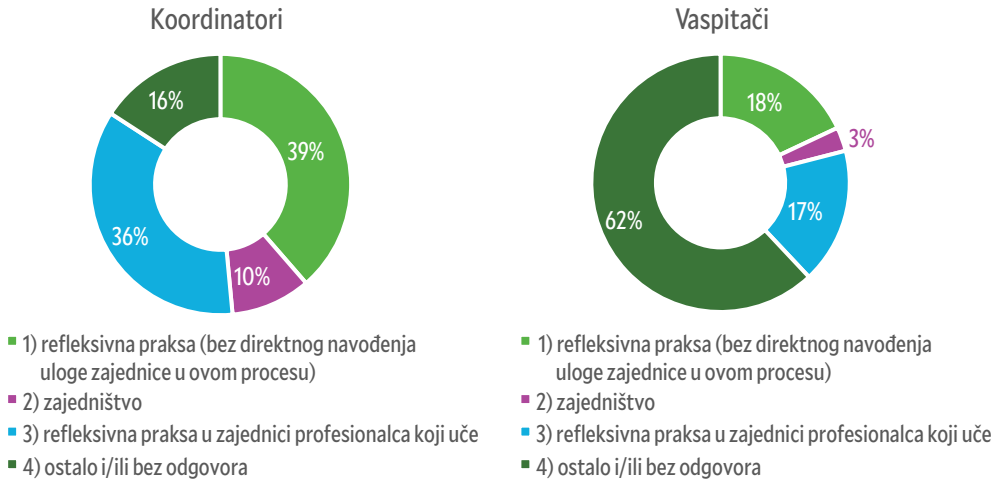
Rezultati

Iskazi koordinatora horizontalne razmene i vaspitača grupisani su u četiri kategorije odgovora: 1) *refleksivna praksa* (bez direktnog navođenja uloge zajednice u ovom procesu); 2) *zajedništvo*; 3) *refleksivna praksa u zajednici profesionalca koji uče* i 4) *ostalo i/ili bez odgovora*. Slika 1 prikazuje distribuciju odgovora koordinatora i vaspitača o najvažnijoj promeni u vezi sa refleksivnom praksom kroz četiri navedene kategorije, a potom su navedeni izabrani iskazi u kojima praktičari ilustruju zašto je za njih ova promena važna. Rezultati

* Ulogu koordinatora u modelu zajednice profesionalnog učenja obavljao je stručni saradnik iz vrtića koje je bilo jezgro promene u predškolskoj ustanovi. Ukoliko ustanova nije imala stručnog saradnika, ulogu koordinatora realizovao je vaspitač koji je dosadašnjim profesionalnim radom stekao ugled i uvažavanje među kolegama (npr. vaspitač koji je bio mentor, učestvovao u radu timova na nivou ustanove, izlagao na stručnim konferencijama i slično).

su dodatno komentarisani iz perspektive područja profesionalnog razvoja vaspitača navednih u Osnovama programa „Godine uzleta".*

Slika 1. *Najvažnija promena iz perspektive koordinatora i vaspitača*



Većina koordinatora (84%), kao najvažniju promenu, prepoznaje refleksivnu praksu, zajedništvo ili oba ta elementa koji predstavljaju ključne dimenzije u Modelu. Kada je u pitanju kategorija *refleksivna praksa* (bez zajedništva), koordinatori prepoznaju da je model horizontalne razmene podržao praktičare u domenu boljeg razumevanja programske koncepcije, a iskustvo koordinatora u primeni Modela pokazalo je da doprinosi boljoj samoproceni vaspitača i planiranju promena u praksi. Koordinatori su istakli da su tokom primene Modela imali prilike da promišljaju o praksi u realnom kontekstu u saradnji sa kolegama: „Model zajednice profesionalnog učenja mi je pomogao da se bolje usmerim u kom pravcu da razmišljam, o čemu, da nisam tu samo ja, već mogu i sa koleginicama da razmenim mišljenje. Sada, nakon Modela refleksija mi je postala svakodnevica, nije više opterećenje na kraju nedelje. Nekako sada sve teče". Ovi iskazi ilustruju da u profesionalnim zajednicima učenja praktičari treba da stupaju u kognitivno izazovne i podržavajuće interakcije sa kolegama (Liu et al., 2024). Tako će biti spremniji da refleksivno promišljaju, donose kompetentne odluke o tome kako će dalje menjati i razvijati profesionalnu praksu kroz akciju

* U novim Osnovama programa „Godine uzleta" (2019) prepoznaju se četiri područja profesionalne uloge vaspitača: neposredni rad sa decom, razvijanje programa, profesionalni razvoj i javno delovanje.

(Cherrington & Thornton, 2015; Đerić, 2022; Liu et al., 2024). Koordinatori iz ove studije takođe ističu da su kroz razmene na profesionalnim susretima naučili da prepoznaju kapacitete i profesionalne domete kolega vaspitača, što je važno prilikom facilitacije susreta i odnosa tokom profesionalnog učenja praktičara (Đerić, 2022).

U poređenju sa koordinatorima, vaspitači u manjoj meri (38%) navode refleksivnu praksu, zajedništvo ili obe te dimenzije kao najvažniju promenu u praksi. Jedan od iskaza ilustruje doživljaj vaspitača o tim promenama: „... moć međusobne podrške u praksi omogućava da sam proces bude kvalitetnije sagledan iz više perspektiva, kao i da zajednički učestvujemo u rešavanju izazova". Vaspitači su ponajviše orijentisani na područje profesionalne uloge vaspitača koja se odnosi na razvijanje realnog programa (u okviru četvrte kategorije, 40% odgovora vaspitača odnosi se na ovu profesionalnu ulogu) i na područje neposrednog rada sa decom (udeo u četvrtoj kategoriji – 13% odgovora vaspitača; npr. „Deca su bolje koristila prostor i kreativnije ispoljavala svoju maštu"). Ove empirijske nalaze, u kontekstu koheretnog i intergrisanog okvira profesionalnog kapitala (Fullan & Hargreaves, 2016), možemo da definišemo kao profesionalno učenje nečeg novog i onog što je vredno za njih u datom kontekstu (npr. razvijanje realnog programa), a razvijanje refleksivnosti, svesnosti i otvorenosti kao dispozicije možemo da razumemo kao rast i na ljudskom i na profesionalnom planu.

Najzad, jedan nalaz ilustruje značaj podrške „drugih" u građenju iskustva refleksivne prakse. Naime, vaspitači (63%) su u nešto većem procentu u odnosu na koordinatore (53%) istakli *podršku okruženja* kao najnužniji oblik podrške za nastavak razvoja refleksivno-socijalne prakse u jezgrima. To obuhvata podršku kolega na nivou predškolske ustanove (zajednica vaspitača, stručni saradnici, rukovodstvo), podršku porodice i socijalnih partnera iz lokalne zajednice, kao i horizontalne razmene sa kolegama iz drugih ustanova. Ređe pomenut oblik podrške odnosi se na saradnju koordinatora (9%) sa spoljašnjim saradnicima koji su pružali podršku tokom uvođenja novih Osnova programa „Godine uzleta" (npr. podrška Ministarstva prosvete, mentora iz prethodnih faza Programa podrške, autora Modela zajednice profesionalnog učenja). Pored saradnje sa drugima, koordinatori i vaspitači

u sličnom procentu navode da je dodatna edukacija potrebna i za razvijanje refleksivno-socijalne prakse i razumevanje novih Osnova programa, što može da se razume kao potreba praktičara za snažnijom i dugoročnijom podrškom nakon započetih reformskih procesa. Održivost profesionalnih promena zahteva dugoročno i kontinuirano profesionalno učenje praktičara u radnom okruženju (Liu et al., 2024), posebno kada su u pitanju kompleksne novine u vezi sa kojima je potrebno da se promišlja i da se menja praksa. U tom procesu, stručni saradnici, direktori i spoljni eksperti imaju važnu ulogu (Đerić, 2022), jer ne doprinose samo pokretanju, već i održavanju procesa promena tokom vremena (Tam, 2024).

Zaključak

Model zajednice profesionalnog učenja je omogućio koordinatorima i vaspitačima tokom relativno dužeg perioda kontinuirano iskustvo građenja refleksivne prakse, ali ovo iskustvo je imalo kvalitativno drugačije značenje za koordinatore horizontalne razmene i za vaspitače. Naime, koordinatori su refleksivna promišljanja, akcije i podržavajuće interakcije sa kolegama doživeli kao snažnije i značajnije profesionalne promene u odnosu na vaspitače tokom primene Modela. Takođe, ustanovljeno je da je posebno važna podrška okruženja i socijalnih partnera (od facilitatora do partnera iz lokalne zajednice) za građenje iskustva refleksivne prakse imajući u vidu kompleksnost novina koje su bile uvedene, vremena koje je za to potrebno, motivacije, kao i profesionalnih i ličnih uverenja praktičara o datim promenama.

Literatura

Bleach, J. (2014). Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal, 22*(2), 185–197. https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.883719

Cherrington, S., & Thornton, K., (2015). The nature of professional learning communities in New Zealand early childhood education: An exploratory study. *Professional Development in Education, 41*(2), 310–328. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.986817

Đerić, I. & Čolaković, D. (2020). *Model zajednice profesionalnog učenja: od refleksije o akciji do refleksije za akciju* [neobjavljeni materijal, interni dokument]

Đerić, I. (2022). Role and support of facilitators in professional learning community [Роль и поддержка фасилитаторов в профессиональном сообществе обучения]. Keynote lectures at International conference *Personal self-realization in the era of digitalization: global challenges and opportunities*, Moscow, RUDN University, 29-30 March 2022.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Learning Forward.

Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Falmer Press.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan, 100*(1), 20–24. https://doi.org/10.1177/0031721718797116

Hudson, C. (2024). A conceptual framework for understanding effective professional learning community (PLC) operation in schools. *Journal of Education*, *204*(3), 649–659. https://doi.org/10.1177/00220574231197364

Jensen, B., & Iannone, R. L. (2018). Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review. *European Journal of Education, 53*(1), 23-33. https://doi.org/10.1111/ejed.12253

Liu, M., Hedges, H., & Cooper, M. (2024). Effective collaborative learning for early childhood teachers: structural, motivational and sustainable features. *Professional Development in Education*, *50*(2), 420–438. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2235578

Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective practices in education: A primer for practitioners. *CBE—Life Sciences Education*, *22*(2), es2. https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta (2019). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i Prosvetni pregled.

Ševa, N., Đerić, I., & Čolaković, D. (2024). Reflective practice in early childhood care and education learning communities: the most significant change stories. In *Scientific Conference: Empirical studies in psychology* (pp. 119–119). Beograd: Filozofski fakultet.

Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching, 21*(1), 22–43. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928122

Tam, A. C. F. (2024). Teacher engagement in professional learning communities in preschool contexts. *Teachers and Teaching*, 1–21. https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2381042

Thornton, K., & Cherrington, S. (2019). Professional learning communities in early childhood education: A vehicle for professional growth. *Professional Development in Education*, *45*(3), 418–432. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529609

UČENJE U ZAJEDNICI: OD SUSRETA DO PROMENA*

Nikola Koruga (nikola.koruga@f.bg.ac.rs)
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet , Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
https://orcid.org/0000-0003-2790-2656

Ključne reči: učenje u zajednici, međugeneracijsko učenje, visokoškolsko obrazovanje, obrazovanje i učenje odraslih.

Uvod

Zajednica je termin koji se često koristi u kolokvijalnom govoru. Međutim, kada teorijski pokušamo da omeđimo ovaj termin, da ga adekvatno klasifikujemo i integrišemo u istraživanja obrazovanja, suočavamo se sa izuzetnom kompleksnošću i osetljivošću korišćenja termina *zajednica*. U ovom istraživanju zajednicu smeštamo u kontekst učenja, odnosno učenje u kontekst zajednice, te je neophodno definisati pojam *učenje u zajednici*. Ako govorimo o zajednicama koje uče ili zajednicama učenja, fokus je na učenju i organizovanju zajednice zarad učenja, odnosno organizovanja koje je utemeljeno u procesu učenja (Tosey, 2003), dok učenje u zajednici predstavlja samo jedan od mnogobrojnih procesa koji se dešavaju u određenoj zajednici (Koruga, 2022). Imajući u vidu da ove konceptualne dileme nije lako rešiti, s obzirom na to da zavise od mnogobrojnih faktora poput politika koje se odnose kako na učenje, tako i na zajednicu, ovo istraživanje je fokusirano na efekte susreta formalnog visokog obrazovanja sa zajednicom Fondacije međugeneracijski volonterski centar (u daljem tekstu MVC). MVC je nevladina organizacija, koja omogućava grupi seniora da realizuje programe učenja, rekreacije, kulture i

* Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu - Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-66/2024-03/200163).

umetnosti u lokalnoj zajednici kako bi se nadomestio nedostatak dostupnih i priuštivih programa neformalnog obrazovanja. Imajući u vidu ograničavanje kontinuirane finansijske podrške obrazovanju za seniore, samoorganizovani centri u zajednici poput MVC-a predstavljaju održivija mesta za učenje (Koruga & Nikolić, 2023), koja mogu doprineti očuvanju i razvoju zajednice. Međugeneracijski susret čini okosnicu ove zajednice, te je cilj ovog rada da analiziranjem refleksija studenata andragogije o angažovanju u realizaciji radionica i mentorskog programa digitalne pismenosti, opiše efekte susreta formalnog obrazovanja sa programima učenja u zajednici.

Teorijski okvir

Prethodna istraživanja efekata međugeneracijskih zajednica odnose se na povoljan uticaj na zdravlje i dobrobit starijih članova i članica zajednice, dok se zanemaruju promene kod mlađih generacija na šta ukazuje sistematski pregled literature na području Sjedinjenih Američkih Država (Zhong et al., 2020). Takođe, rezultati sistematskog pregleda literature, u čijem je fokusu uticaj međugeneracijskog učenja na unapređivanje obrazovnih procesa u državama američkog, azijskog, evropskog i australijskog kontinenta, ukazuju na to da se kod starijih generacija unapređuje celoživotno učenje, digitalna pismenost, ali i na smanjenje izolovanosti i usamljenosti, dok se kod mlađih generacija budi radoznalost, a životne istorije predstavljaju bogat izvor mladima za sticanje znanja o ličnim i društveno profesionalnim aspektima života (Trujillo-Torres, 2023). Međugeneracijsko učenje za razliku od tradicionalnog učenja, koje se temelji na podučavanju mlađih od strane starijih, uslovljeno je recipročnim odnosima i saradnji čiji intenzitet može varirati (Kump & Jelenc Krašovec, 2014). Upravo uzajamnost procesa učenja međugeneracijskih zajednica otvara prostor za istraživanje značaja učenja u zajednici za procese u formalnom obrazovanju, u slučaju ovog rada visokoškolskog obrazovanja. Istraživanje koje su realizovale Zovko i saradnice (2018) opisuje primer povezivanja obrazovanja odraslih po modelu učenja u zajednici i visokoškolske nastave u Hrvatskoj, odnosno efekte realizacije predmeta Pedagogija treće životne dobi u okviru kog su studenti i studentkinje mogli da realizuju aktivnosti učenja u zajednici,

što je dovelo do saradnje univerziteta sa mnogobrojnim organizacijama i akterima van univerzitetskih okvira, te „izgradnju snažnijeg i održivog partnerstva sa zajednicom" (str. 50). Rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da studenti i studentkinje stiču profesionalno samopouzdanje, produbljuje se saradnja sa partnerskim organizacijama i grupama, a zajednicama se nude rešenja određenih problema i doprinosi se njihovom daljem razvoju (Zovko et al., 2018).

Metod

Predmet analize ovog istraživanja činili su tekstovi, odnosno refleksije studenata treće godine andragogije, koji su pohađali predmet Učenje odraslih, a koji su učestvovali u organizaciji mentorskog programa digitalne pismenosti za seniore iz MVC-a. Studenti su u manjim grupama organizovali radionice za unapređivanje digitalne pismenost u prostorijama koje koristi MVC. Svaki student ili studentkinja je učestvovao/la u jednoj radionici tokom datog programa, a svoje iskustvo je opisao/la u tekstu dužine do 2000 reči sa preporučenom strukturom koja je sadržala opise pripreme za radionicu, refleksiju o procesu učenja i zaključna razmatranja i preporuke. Ukupno je analizirano 18 tekstova koji su kreirani tokom 2023 godine.

Induktivna tematska analiza je korišćena za obradu podataka, s obzirom na to da je istraživanje fokusirano na razumevanje iskustava studenata (Clarke & Braun, 2017) i njihovog prvog profesionalnog izazova proizašlog iz susreta sa međugeneracijskim učenjem u zajednici. Primena tematske analize u ovom radu pratila je model od šest koraka: upoznavanje sa podacima, kreiranje inicijalnih kodova, traganje za temom, provera tema, definisanje tema, pisanje izveštaja (Braun & Clarke, 2006).

Rezultati

Analizom podataka identifikovane su dve teme u čijem su središtu efekti susreta formalnog obrazovanja i međugeneracijske zajednice: *uspostavljanje*

dijaloga; jačanje ličnih i profesionalnih kapaciteta. Tema *uspostavljanje dijaloga* ukazuje na to da je proces učenja u ovom kontekstu uzajaman i dvosmeran na šta upućuje i pozivanje studenata i studentkinja na filozofiju Paula Freirea: „Iz Freireove teorije je preuzet odnos nastavnika i polaznika gde smo zajedno kroz razmenu mišljenja dolazili do znanja" (S5, M*). Takođe, posebno se naglašava međuzavisnost generacija: „u skladu sa tim bih napomenula da smatram da se danas zaboravilo da ne možemo jedni bez drugih. Bez smelosti i energije za promenu mladih i bez mudrosti i stabilnosti koje starije generacije pružaju, ne možemo napredovati kao društvo. Svako ima svoju ulogu u određenom periodu života i nijedna nije manje bitna od one druge" (S13, Ž). Konačno tema *jačanje ličnih i profesionalnih kapaciteta* opisuje značajan spektar individualnih promena koje su studentkinje i studenti identifikovale/i u refleksijama, a koje se kreću od samopouzdanja za rešavanje problema do jačanja profesionalnog identiteta, a što se očituje kroz sledeće navode: „Pomaganje starijima u procesu obrazovanja ispunilo me je kao budućeg andragoga… (S18, M), „Iz ovog iskustva sam naučila kako se snaći u neočekivanim situacijama, primenjivala sam sposobnosti organizacije i vežbala svoj rad sa ljudima" (S13, Ž).

Diskusija i zaključak

Predstavljeni rezultati ukazuju na to da učenje u zajednici u susretu sa formalnim obrazovanjem može da preraste u koncept zajednice obrazovanja (eng. community education) čiji je cilj da se podstakne uzajamni razvoj i unapredi kvalitet života u zajednici (Kump & Jelenc Krašovec, 2014). Uspostavljanje dijaloga nije samo dvosmeran proces koji se temelji na uzajamnosti učenja u zajednici i među generacijama, već je i nezaustavljiv proces transformacije kako lične, tako i društvene. S jedne strane studentkinje i studenti angažovanjem u zajednici stiču profesionalno samopouzdanje, jačaju svoje lične kapacitete, ohrabruju zajednicu da se razvija, dok s druge strane teče proces povezivanja univerziteta i zajednice, što doprinosi zajedničkom redefinisanju uloga i saznavanja kroz praksu u kojoj aktivno učestvuju svi relevantni akteri zajednice. Na kraju, neophodno je osvrnuti se i na nedostatke

* Svi navodi studentskih refleksija označeni su slovom S rednim brojem dokumenta, te oznakom za pol.

ovog istraživanja koji se očituju kroz uzak fokus na efekte susreta koji je bio predmet istraživanja, ali i na potrebu da se analiza proširi na više generacija studentkinja i studenata. Korisno bi bilo rezultate validirati angažovanjem još istraživača u traganje za temama u tekstovima, posebno onih koji su bili deo učenja u međugeneracijskoj zajednici.

Literatura

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The journal of positive psychology*, *12*(3), 297-298. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613

Koruga, N. (2022). Mejkers pokret kao zajednice koje uče tokom pandemije kovid-19 u kontekstu visokog obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, *71*(3), 329 345. https://doi.org/10.5937/nasvas2203329K

Koruga, N., & Nikolić, T. (2023). Intergenerational Communities: Advancing Educational Equity Through Community Learning. *Towards a more equitable education: from research to change-Book of Proceedings*, 99-103.

Kump, S., & Krašovec, S. J. (2014). Intergenerational learning in different contexts. In *Learning across generations in Europe: contemporary issues in older adult education* (pp. 167-177). Rotterdam: SensePublishers.

Tosey, P. (2003). Zajednica učenja: model za poučavanje i učenje. U P. Džarvis (ur.), *Poučavanje teorija i praksa* (str. 207-222). Andragoški centar.

Trujillo-Torres, J. M., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Mentado-Labao, T., Barrera-Corominas, A. (2023). Intergenerational Learning and Its Impact on the Improvement of Educational Processes. *Education Sciences*, *13*(10), 1019. https://doi.org/10.3390/educsci13101019

Zhong, S., Lee, C., Foster, M. J., & Bian, J. (2020). Intergenerational communities: A systematic literature review of intergenerational interactions and older adults' health-related outcomes*. Social Science & Medicine, 264,* 113374*.* https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.1133

Zovko, A., Zloković, J., & Vukobratović, J. (2018). Model učenja u zajednici-Primjer povezivanja obrazovanja odraslih i sveučilišne nastave. In *8. međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih: Upravljanje kvalitetom u obrazovanju odraslih= 8th International Conference on Adult Education: Quality Management in Adult Education* (pp. 45-52).

MLADI I PARTICIPACIJA: DEMOKRATSKO OBRAZOVANJE I NEDEMOKRATSKE PRAKSE TOKOM SREDNJEG OBRAZOVANJA

Dragan Stanojević (dstanoje@f.bg.ac.rs)
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za sociologiju
https://orcid.org/0000-0002-3667-2461

Ključne reči: Mladi, škola, participacija, učenički parlament.

Istraživanja pokazuju da postoji pozitivna veza između sadržaja kurseva koji se bave demokratskim i građanskim temama i odnosa prema demokratiji (Simo-Gil, et al., 2018; Lawy & Biesta, 2006; Simo et al., 2016). Više i bolje obrađenih ovakvih tema vodi ka većem stepenu razumevanja zašto je društveni dijalog neophodan i zašto je okruženje u kome svako ima mogućnost da iskaže mišljenje i učestvuje u procesima odlučivanja o stvarima koje se odnose na njega bolje od onog gde to čini samo nekoliko (moćnih) individua. Bitan aspekt obrazovanja za demokratiju predstavljaju teorijske osnove, ali još su bitnije prakse demokratskog odlučivanja kojima se deca i mladi mogu učiti kroz već postojeća institucionalna obrazovna rešenja (Edelstein, 2011).

U domaćem obrazovnom sistemu način participacije u odlukama na nivou osnovne i srednje škole uređen je Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, koji propisuje obavezu učeničkog organizovanja tokom poslednja dva razreda osnovne škole i tokom cele srednje škole. Pored ovih mehanizama, koji se odnose na način odlučivanja na nivou cele ustanove, mladi imaju mogućnost da na nivou razreda izaberu svoje predstavnike (predsednika odeljenske zajednice, sekretara i blagajnika) i da tokom časova razredne nastave organizovano raspravljaju o svim važnim temama sa kojima se suočavaju. Osnovni principi ovog pristupa podrazumevaju nezavisnost učenika u predlaganju svojih predstavnika, pravo svakog da se kandiduje i učestvuje

u izborima, slobodno kandidovanje tema na sastancima, slobodno glasanje i prihvatanje rešenja za koje glasa većina učenika. Takođe podrazumeva dobru volju za saradnjom između učenika, nastavnika i uprave škole, atmosferu ličnog i profesionalnog poštovanja i želju da se perspektive drugih prihvate kao legitimne i kao nešto što doprinosi boljitku svih unutar škole. Ne samo da su u školama, u kojima postoji ovakav model saradnje, pregovaranja i odlučivanja, mladi zadovoljniji i imaju veći osećaj pripadnosti školskoj zajednici, već oni i nauče kako se donose odluke u okolnostima kada se ne slažu svi oko prioriteta. Pitanje na koje želim da odgovorim ovim izlaganjem je: *Da li institucionalni mehanizmi participacije tokom osnovnog i srednjeg obrazovanja u Srbiji dovode do demokratskog učenja?*

Iako nekoliko istraživanja participacije mladih, u kojima sam se dotakao i ove teme, ukazuju na postojanje prilično različitih praksi u školama – od potpunog odsustva učeničkog organizovanja do relativno demokratskog odlučivanja u atmosferi poverenja – češće se susreću situacije gde je ceo proces, od izbora predstavnika do odlučivanja, pod kontrolom i nadzorom nastavnika i uprave škole.* Naime, prilikom izbora za predstavnike u učeničkom parlamentu, dešava se da nastavnici sami predlože kandidate, da u nekim slučajevima odeljenska zajednica ne glasa o njihovom izboru, ili da se od kandidovanih učenika biraju samo oni o kojima će se glasati. Jedan od takvih primera je slučaj u jednoj gimnaziji, gde članovi učeničkog parlamenta objašnjavaju kako teče proces izbora: "Kod nas je dato pet imena, i onda ko je imao najviše glasova. Mi smo se sami javili, a razredna je odabrala one koji su pristojni, koji stvarno mogu da budu u tome. I onda smo glasali" (učenik IV razreda). Da ne postoji dovoljno informacija o samom procesu, niti transparentnost izbora predstavnika smatra i jedna učenica: „Mislim da je parlament kao koncept idealan. Međutim, mi nismo idealni. Kada sam prvi put čula za parlament na prvoj godini, znam da su se samo neki ljudi iz našeg odeljenja prijavili, a ja, na primer, nisam uopšte čula da postoji prijava i samo odjednom neko je prijavljen na parlament, a ja nisam čula da mogu da se prijavim. Tako je bilo u drugoj godini, tako sada u trećoj i kako godine idu, sve tiše i tiše se o tome priča –

* U radu su predstavljeni delovi istraživanja participacije mladih koje je sprovedeno u saradnji Nacionalne asocijacije praktičara omladinskog rada - NAPOR i Instituta za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta 2022. godine. Istraživanje se oslanjalo na kvalitativne metode (fokus grupe i individidualne intervjue) a sprovedeno je među srednjoškolcima i mladim osobama (18-25 godina) u Srbiji.

kada je prijava, da li može neko da se prijavi, kako to funkcioniše. Ja lično nisam imala neko revolucionarno iskustvo sa parlamentom da sada mogu da kažem da je to neka super stvar. Ako mene pitate, ja samo vidim da su to ljudi koji dođu, odrade nešto, ispričaju se i odu. Nisam videla nikakvu promenu. Na primer, tražili smo zavese, tražili smo sapun, toalet papir. Nisam ništa videla da se desilo" (učenica III razreda).

Nedostatak informacija o načinu funkcionisanja ove ustanove, kao i nedostatak informacija o konkretnim pregovorima unutar parlamenta i sa školskim odborom, dovodi, s jedne strane, do nepoverenja u ceo proces, a s druge strane, do (samo)isključivanja iz njega.

O ulozi nastavnika u samom procesu učenici imaju podeljeno mišljenje: „neki podržavaju, a neki su staromodnog mišljenja – kao, šta tu imaju učenici da se pitaju". Ipak, često se smatra da pokretanje izvesnih tema nosi određene rizike i da je zbog toga bolje ne pokretati ih javno, jer nastavnici i uprava škole mogu zameriti đacima. „Uvek postoji strah učenika da ako kažu nešto, profesori mogu da se okrenu protiv njih, da će napraviti problem u odnosu sa profesorom... Vi ne možete nešto da kažete, jer prvo ne znate da li će to ostati anonimno. Jer ako je odeljenje, onda ne može da ostane anonimno i profesor će saznati, i onda će se gnev uglavnom okrenuti ka vama kao odeljenju, i onda, i da imate neki problem" (učenica IV razreda).

Ukoliko učenici ne mogu samostalno i slobodno da predlažu kandidate (i da se sami kandiduju), da biraju i budu birani, da slobodno kandiduju teme koje su im važne, da o njima raspravljaju i zajedno sa upravom škole određuju prioritete koje treba rešavati, onda oni dobijaju nekoliko poruka o tome kako funkcioniše ne samo školski, već i širi sistem odlučivanja u društvu:

- oni koji nas predstavljaju nisu predstavnici koje smo birali (ili nužno oni koje smo želeli);
- odluke o nama se donose nezavisno od nas;
- proces se odvija netransparentno;
- procesom upravljaju oni koji imaju moć (odrasli, nastavnici, uprava škole);
- institucionalni kanali participacije su *fasada*;

- ukoliko želite nešto da promenite, postoje dve potencijalne strategije:
  a) „u se i u svoje kljuse", gde svako brani sopstveni interes;
  b) vaninstitucionalno organizovanje (organizovanje „otpora", peticija i sl. za vreme odmora, ili bežanje sa časa).

Ovakve prakse formiraju habitus mladih tako da se i politika van školskog sistema doživljava kao prirodno kontrolisana, netransparentna i autoritarna, uz male šanse da se išta promeni. S jedne strane, stvara se naučena bespomoćnost uz osećaj da „ništa od mene ne zavisi", dok s druge strane, ne postoje razvijene kompetencije potrebne za učestvovanje u demokratskom dijalogu i procesu odlučivanja. Perpetuiranje takve situacije povoljno je za očuvanje autoritarnih struktura na svim nivoima odlučivanja – od škole do najviših instanci vlasti.

Literatura

Edelstein, W. (2011). Education for democracy: Reasons and strategies. *European Journal of Education*, *46*, 127–137. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x

Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies, 54*(1), 34–50. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x

Simó, N., Parareda, A., & Domingo, L. (2016). Towards a democratic school: The experience of secondary school pupils. *Improving Schools*. https://doi.org/10.1177/1365480216631080

Simó-Gil, N., Tort-Bardolet, A., Barniol, M., & Pietx, T. (2018). Learning democracy in a new secondary school. *Power and Education*. https://doi.org/10.1177/1757743818756912

DIJALOGOM DO DISCIPLINE U UČIONICI – NEREALNA ŽELJA ILI REALNA MOGUĆNOST?*

Vladeta Milin (vladeta.milin@f.bg.ac.rs)
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
https://orcid.org/0000-0002-6939-1201

Ključne reči: dijalog u nastavi, disciplina u učionici, unapređivanje obrazovne prakse.

Problem uspostavljanja i održavanja discipline u učionici obeležava svakodnevicu većine nastavnika i učenika. Mnogobrojni autori predlažu raznovrsna rešenja, te je literatura u ovoj oblasti prilično bogata. Analiziranjem mogućih pristupa ovoj temi, Tadić (2019) je izdvojio tri osnovne strategije vaspitnog rada: 1) proceduralne, 2) interpersonalne i 3) didaktičke strategije. Svaka od strategija podrazumeva konkretne tehnike i postupke, ali ima i svoje težište, odnosno usmerenje. Proceduralne strategije karakteriše korišćenje pravila i procedura, najčešće u cilju kontrolisanja ponašanja učenika; interpersonalne strategije podrazumevaju uspostavljanje podsticajne komunikacije u procesu izgradnje obostranog razumevanja, poštovanja, saosećanja i dr.; didaktičke strategije obuhvataju raznovrsne odluke i postupke u pogledu osmišljavanja i realizovanja nastavnog rada (Tadić, 2019).

Naporedo, u literaturi posvećenoj dijalogu u nastavi takođe se prepoznaju raznovrsni modaliteti, oblici i načini organizovanja razgovora (Milin, 2016). Iako se uglavnom ističe uloga dijaloga za učenje i intelektualni razvoj učenika, prepoznaje se i značaj koji dijalog (može da) ima za opštije pedagoške ciljeve. Polazište za ovaj rad predstavlja uvid da postoji konceptualna povezanost dijaloga i discipline u učionici, odnosno zapažanje da se različiti oblici dijaloga pojavljuju kao elementi sve tri strategije vaspitnog rada. Pritom, naglašavanjem

* Realizaciju ovog rada finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-66/2024-03/ 200163).

dijaloške osnove u procesu uspostavljanja i održavanja discipline u učionici osnažuju se vaspitne funkcije nastave i podržavajući odnosi u obrazovanju. To nas dovodi do krupnog pitanja: Koliko je u praksi izvodljivo da se dijalog primeni kao rešenje za uspostavljanje i održavanje discipline u učionici? Da li je reč o ideji koja je „lepa na papiru, ali neprimenljiva u praksi", ili postoje sasvim ostvarivi potencijali i mogućnosti da se razgovorom dođe do discipline? U nastavku ćemo navesti šta prepoznajemo kao glavne prepreke za to, a šta bi bila rešenja za njihovo prevazilaženje.

Tabela 1. *Smernice za prevazilaženje prepreka za postizanje discipline u učionici putem dijaloga.*

Prepreke	Smernice za prevazilaženje prepreka
1. Nespremnost učenika	• Preispitivanje implicitnih pedagogija i profesionalnih uverenja nastavnika • Obučavanje učenika da učestvuju u dijaloškoj razmeni
2. Opterećenost nastavnika	• Izdvajanje prioritetnih ciljeva i domena rada • Investiranje u profesionalni razvoj i stručno usavršavanje
3. Nema kulture dijaloga	• Posvećenost uspostavljanju i razvijanju etosa i kulture škole • Primena preporuka i rešenja za uspešno upravljanje školom
4. Slaba podrška sistema	• Osnaživanje nastavnika za agensnost i participaciju • Donošenje odluka za promene u paradigmatskoj ravni

Kao što se može uočiti, prve dve kategorije obuhvataju direktne učesnike u nastavi (učenike i nastavnike), treća kategorija je usmerena na domen koji nadilazi učionicu (ističe nivo određene škole), dok se poslednja kategorija odnosi na obrazovni sistem. Kolona koja sadrži smernice je koncipirana kao veoma otvoren nacrt za moguće pravce delovanja. Naime, jasno je da kompleksni problemi zahtevaju daleko promišljeniji pristup nego što bi to podrazumevalo izlistavanje rešenja u formi recepata.

1) *Nespremnost učenika* možemo najpre posmatrati kao uverenje, tačnije kao pretpostavku da učenici određenog uzrasta ili karakteristika jednostavno nisu kadri da učestvuju u dijalogu. Međutim, istraživačkim projektima je potvrđeno da nastavnici nakon obuke značajno revidiraju svoja uverenja – na primer, uverenje o tome da učenici u prvom ciklusu obrazovanja ne mogu da učestvuju u istinskom, tj. istraživačkom dijalogu (Šefer, 2018).

Takođe, utvrđeno je da se osposobljavanjem učenika da učestvuju u dijalogu postižu veoma značajni efekti (Wells & Arauz, 2006). Dakle, niti je validna pretpostavka da učenici nisu kadri da učestvuju u dijalogu, niti bi trebalo prihvatiti stanje u kom učenici ne učestvuju u dijalogu kao nepromenljivo (Milin, 2019).

2) *Opterećenost nastavnika* predstavlja krupnu prepreku za ulaganje vremena i energije u dijalog kojim bi se postigla disciplina. Ipak, u literaturi se navodi da dobar odnos nastavnika sa učenicima predstavlja jednu od ključnih karakteristika efektivne nastave (Creemers & Kyriakides, 2007), te se postavlja pitanje da li neka dodatna opterećenja nastavnika mogu da prevladaju njihovo osnovno zaduženje – sam nastavni rad. Reč je, dakle, o postavljanju prioreteta u pogledu opterećenja nastavnika. Drugi aspekt ovog problema predstavlja profesionalna osposobljenost nastavnika za uspostavljanje i održavanje dijaloškog odnosa u učionici. Imajući u vidu značaj i potencijal koji nosi ova specifična kompetencija, ne bi bilo ispravno prepustiti je spontanom učenju iz iskustva, entuzijazmu pojedinih nastavnika itd., već bi trebalo da se ona planski razvija tokom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika.

3) *Nizak nivo kulture dijaloga* u društvenom okruženju, uključujući i školu, predstavlja veoma složen problem koji se može rešavati izgradnjom etosa škole, kulture i klime škole, kao i uspostavljanjem odgovarajućeg načina upravljanja školom. Kao što se u literaturi navodi, ovi procesi su veoma značajni za razvijanje kvaliteta rada škole (Teodorović, 2021). Ukoliko zaposleni u školi prepozna interes da disciplinu u učionici uspostavlja putem dijaloga, jedno od njegovih lateralnih angažovanja biće učestvovanje u procesu uspostavljanja i razvijanja kulture dijaloga u samoj školi u kojoj radi.

4) Slaba podrška sistema za postizanje discipline kroz dijalog odnosi se na sistemsko zanemarivanje ključnih preduslova da takva praksa započne i da se neguje. Jedna od smernica za rešavanje ovog problema mogla bi da bude najpre osnaživanje zaposlenih u školi da budu inicijatori promena, odnosno lideri u obrazovanju (Frost, 2016). U skladu s tim, drugi pravac rešavanja je paradigmatski zaokret od tradicionalističkih ili modernistički shvatanja obrazovanja ka postmodernističkoj paradigmi koja se suprotstavlja dominaciji sistema nad pojedinačnim odlukama i praksama (Radulović, 2016). Dakle, iako

bi prvi, tj. očekivani odgovor na prepoznati problem išao u pravcu uticanja na kreatore obrazovne politike da obezbede sistemske uslove za postizanje discipline u učionici kroz dijalog, to svakako nije i jedini pravac razmišljanja i delanja.

Zaključak

Na osnovu četiri predstavljene smernice možemo zaključiti da je potrebno najpre uvideti prednosti i „isplativost investiranja" u postizanje discipline u učionici kroz dijalog. To podrazumeva promenu pristupa problemu, što uključuje i izmenu implicitnih pedagogija, postizanje bazičnog opredeljenja na nivou škole, kao i izražavanje jasnih očekivanja od nadležnih u obrazovnom sistemu, uz proaktivnost umesto pasivnog čekanja pomoći „odozgo". Ukoliko ne identifikujemo osnovne preduslove za „dijalošku disciplinu" u učionici, ako ne adresiramo raznovrsne otpore i prepreke, ukoliko se ne posvetimo pronalaženju i sprovođenju rešenja, odgovor na ključno pitanje ovog rada biće da se ipak radi o nerealnim željama i neostvarivim pedagoškim idealima. Međutim, ukoliko se zaista prepozna vrednost i potencijal angažovanja u procesu izgradnje i održavanja discipline kroz dijalog, doći ćemo do odgovora da je prevazilaženje mnogobrojnih prepreka i ograničenja u suštini realna mogućnost. Ključne poruke rada su, najpre, da je nužno osnaživati vaspitnu funkciju škole, da je disciplina u učionici posebno izražen problem, ali i fenomen na kom se ispoljava dominantna obrazovna praksa, kao i da dijalog sadrži izuzetno vredan pedagoški potencijal. Pritom, ovaj rad je nastao prevashodno iz želje da se podrži inicijativa za promenama koje bi doprinele boljem obrazovanju. U tom smislu ovaj tekst predstavlja i odgovor na poziv da se združe snage svih zainteresovanih, da se učestvuje u procesu saradnje teoretičara i istraživača sa stručnim saradnicima u školama, nastavnicima, učenicima, njihovim roditeljima i svim drugim akterima važnim za postizanje kvalitetnog vaspitanja i obrazovanja.

Literatura

Creemers, B., & Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.

Frost, D. (2016). *Liderstvo nastavnika: Put ka transformisanju obrazovanja*. Centar za obrazovne politike.

Milin, V. (2016). *Načini konceptualizovanja dijaloga u nastavi* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Milin, V. (2019). Pravci razvoja dijaloške prakse. U E. Lazarević, D. Malinić, N. Gutvajn i N. Ševa (ur.), *Nastava i učenje u procesima modernizacije Srbije* (str. 123-140). Institut za pedagoška istraživanja.

Radulović, L. R. (2016). *Slike o nastavniku-između moderne i postmoderne*. Institut za pedagogiju i andragogiju.

Tadić, A. S. (2019). *Na distanci od manipulacije: Emancipatorska komponenta vaspitnog rada nastavnika*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Teodorović, J. (2021). *Unapređivanje kvaliteta rada škola: Kako poboljšati škole, nastavu i učeničke ishode*. Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Šefer, J. (2018). *Evaluacija pristupa Trolist: stvaralaštvo, inicijativa i saradnja učenika*. Institut za pedagoška istraživanja.

ULOGA LIČNOSTI U VRŠNJAČKOJ SARADNJI*

Zorana Jolić Marjanović (zjolic@f.bg.ac.rs)
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju
https://orcid.org/0000-0002-7061-3588

Ključne reči: ličnost, Velikih pet, rešavanje problema putem saradnje, kolaboracija, adolescenti.

Uvod

Rešavanje problema putem saradnje predstavlja zajedničku aktivnost dijade ili male grupe koja je usmerena na rešavanja novog ili složenog zadatka (Hesse et al., 2015). Dostupni empirijski nalazi pokazuju da produktivnu saradnju odlikuje viši kvalitet: (a) kognitivne razmene tokom grupnog rada; (b) odnosa i emocionalne razmene u grupi; (c) koordinacije i upravljanja grupnim aktivnostima koje se odnose na zadatak; (d) regulacije grupnih aktivnosti koje se tiču odnosa (Baucal et al., 2023). Značaj saradnje jasno se ističe u obrazovnom i u poslovnom kontekstu, ali sve veći broj istraživanja potvrđuje da se visoko kvalitetna saradnja u rešavanju problema ne dešava spontano (Häkkinen et al., 2017). Stoga, postoji potreba za sistematskim podržavanjem veština saradnje tokom obrazovanja i profesionalnog razvoja, te istraživanjima dispozicionih faktora koji doprinose uspešnijoj saradnji s drugima. Jedan od najčešće ispitivanih dispozicionih činilaca uspešne saradnje su crte ličnosti.

Prema modelu Velikih pet, individualne razlike u ličnosti mogu se opisati preko pet bipolarnih dimenzija: Neuroticizam, Ekstraverzija, Otvorenost za iskustvo, Saradljivost i Savesnost (Costa & McCrae, 1992). Dimenzije Velikih pet uspešno predviđaju različita ponašanja i ishode tokom života, pa je

* Projekat je realizovan uz finansijsku podršku Fonda za nauku Republike Srbije, broj projekta: 7744729, Saradnjom do rešenja: PEER model osnaživanja mladih za konstruktivni dijalog i timski rad

očekivano da značajno sudeluju i tokom rešavanja problema putem saradnje, kao i u njenim ishodima. Rezultati dosadašnjih istraživanja o značaju ličnosti za učestvovanje pojedinca u radu grupe potvrđuju da su osobine ličnosti povezane sa ponašanjem i ulogom pojedinca u timu (Jolić Marjanović et al., 2023): saradljive osobe su timski igrači, lako se prilagođavaju radu u grupi i pomažu da se uspostave skladni odnosi; savesni članovi grupe doprinose kroz usmerenost na zadatak i spontano preuzimanje uloge nadgledanja procesa rešavanja problema; ekstraverti se u saradnji osećaju kao „riba u vodi" i lako grade odnose sa različitim članovima tima, često preuzimajući ulogu vođe. Istraživanja pokazuju i da nije svejedno koliko je neka osobina ličnosti izražene na nivou grupe (Jolić Marjanović et al., 2023): grupe čiji su članovi visoko savesni imaju sistematičan pristup radu, što je posebno važno za rešavanje složenih zadataka koji zahtevaju dugotrajnu posvećenost celog tima; visoko otvoreni timovi podržavaju inovativnost i kreativnost, pa generišu veliki broj novih ideja.

Povezanost crta ličnosti na nivou tima sa kvalitetom i produktima saradnje nije dosad istraživana u našoj sredini, a u prethodnim istraživanjima nije sistematski ispitivana ni veza ličnosti na nivou tima sa pomenutim aspektima produktivne saradnje, pa u tome aktuelno istraživanje može značajno da dopuni postojeći korpus znanja

Metod

U istraživanju su učestvovala 162 učenika drugog razreda beogradskih srednjih škola (šest gimnazija i šest srednjih stručnih škola), koji su tokom istraživanja podeljeni u 54 rodno homogene tročlane grupe (64.8% grupa ženskog pola). Ispitanici su na početku istraživanja popunili inventar BFI (John et al., 1991) koji pomoću 44 stavke ispituje Velikih pet dimenzija ličnosti, a čija srpska adaptacija ima dobra psihometrijska svojstva (npr. Knežević et al., 2004). Grupni skor na dimenzijama ličnosti obračunat je kao prosek skorova pojedinačnih članova i korišćen je u svim analizama. Potom su ispitanici u grupama rešavali složene probleme iz svakodnevnog života. Rad grupa zabeležen je u video i audio formatu, a snimci su korišćeni za procenu kvaliteta saradnje tokom

rešavanje problema. Kvalitet saradnje procenila su dva nezavisna procenjivača koristeći protokol za posmatranje sačinjen od 22 stavke grupisane u četiri supskale: sociokognitivna razmena (9 stavki), socioemocionalna razmena (4 stavke), regulacija rada na zadatku (5 stavki), regulacija grupne dinamike (5 stavki). Empirijski su potvrđeni: četvorofaktorska struktura protokola, te visoka saglasnosti među procenjivačima (ICC = .75–.95) i interna konzistentnost (α = .79–.92) supskala (Krstić et al., under review). Na kraju rada, svaka grupa je predala pisano rešenje problema, koje su ocenila dva nezavisna procenjivača koristeći protokol za procenu kvaliteta produkta. Ocenjivano je osam aspekata rešenja: adekvatnost, relevantnost, realističnost i razrađenost, multiperspektivnost, kvalitet argumentacije, korišćenje resursa, izuzetnost rešenja u pogledu kvaliteta i kreativnosti. Utvrđena saglasnost među procenjivačima (ICC = .93) i interna konzistentnost (α = .78) protokola su visoke (Krstić et al., under review). Istraživanje je odobrila etička komisija Odeljenja za psihologiju na Filozofskom fakultetu u Beogradu, a učesnici i njihovi roditelji potpisali su obrazac informisane saglasnosti za učestvovanje u istraživanju.

Rezultati

Deskriptivni pokazatelji (Tabela 1) ukazuju na to da su grupe u proseku izvestile o umerenom nivou neuroticizma, a da je skor na ostalim dimenzijama ličnosti bio nešto viši od teorijskog proseka. U odnosu na teorijski maksimum na pojedinačnim supskalama, grupe su ocenjene kao najuspešnije u socioemocionalnoj razmeni, a potom u regulaciji rada na zadatku i grupne dinamike. Kvalitet sociokognitivne razmene pokazao se kao najslabiji aspekt saradnje. Kvalitet rešenja grupa u proseku odgovara polovini teorijski maksimalne ocene.

Tabela 1. *Deskriptivna statistika i korelacije*

Velikih pet	M (SD)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Neuroticizam	2.79 (.56)	1								
(2) Ekstraverzija	3.66 (.42)	-.33*	1							
(3) Otvorenost	3.77 (.43)	.12	.05	1						
(4) Saradljivost	3.54 (.36)	.02	-.14	.15	1					
(5) Savesnost	3.54 (.43)	-.26	.25	-.06	.05	1				
Dimenzije kvaliteta saradnje										
(6) Sociokognitivna	2.47 (.82)	.14	-.21	.18	.16	-.06	1			
(7) Socioemocionalna	3.06 (.78)	.21	-.19	.27	.03	-.22	.78**	1		
(8) Regulacija rada na zadatku	2.33 (.78)	.40**	-.27*	.19	.16	-.05	.52**	.46**	1	
(9) Regulacija grupne dinamike	2.65 (.72)	.28*	-.34*	.29*	.09	-.19	.77**	.80**	.51**	1
(10) Kvalitet produkta	4.72 (1.89)	.10	.00	.34*	.26	-.30*	.40**	.44**	.31*	.29*

Napomena. **p < .01; *p < .05.

Izuzev saradljivosti, sve crte ličnosti ostvaruju bar jednu statistički značajnu vezu sa procenjivanim dimenzijama produktivne saradnje i ocenom kvaliteta rešenja (Tabela 1): neuroticizam ima pozitivne, a ekstraverzija negativne korelacije sa regulacijom rada na zadatku i grupnom dinamikom, otvorenost je pozitivno povezana sa regulacijom grupne dinamike i kvalitetom produkta rada grupe, dok savesnost negativno korelira sa ocenom kvaliteta rešenja. Relativan doprinos pojedinih dimenzija ličnosti predikciji dimenzija produktivne saradnje i kvalitetu produkta ispitan je hijerarhijskom regresionom analizom u kojoj je pol grupe uveden u prvom, a sve dimenzije ličnosti u drugom bloku prediktora. Prediktorski model bio je marginalno značajan u predikciji regulacije rada na zadatku ($F(6, 47) = 2.28$, $p = .51$), ali statistički značajan kada su kriterijum bili regulacija grupne dinamike ($F(6, 47) = 2.42$, $p < .05$) i kvalitet produkta ($F(6, 47) = 2.81$, $p < .05$). Još važnije, u okviru zadatog seta prediktora, neuroticizam ($\beta = 2.21$, $p < .05$) je dao jedinstven doprinos predviđanju regulacije rada na zadatku, ekstraverzija ($\beta = -2.09$, $p < .05$) je bila samostalan negativan prediktor regulacije grupne dinamike, dok su otvorenost ($\beta = 2.23$, $p < .05$) i savesnost ($\beta = -2.37$, $p < .05$) jedinstveno predviđale kvaliteta produkta.

Diskusija i zaključak

U ovom istraživanju ispitivana je povezanost Velikih pet dimenzija ličnosti sa različitim dimenzijama produktivne saradnje i kvalitetom rešenja na uzorku adolescenata iz Srbije. Rezultati istraživanja potvrđuju da je prosečan nivo prisustva pojedinih osobina ličnosti u grupi povezan sa kvalitetom saradnje i njenim ishodima. Specifičnije, pokazalo se da je prosečan nivo neuroticizma u grupi skopčan sa uspehom grupe u regulaciji načina rada na zadatku. Uspešna regulacija rada na zadatku podrazumeva održavanje fokusa i praćenje napretka u rešavanju zadatka, te efektivno upravljanje vremenom, pa bi teorijski bila očekivana značajna veza sa savesnošću, tj. sistematičnošću, pouzdanošću i marljivošću članova grupe. Razlog za izostanak ove veze treba, bar delom, pripisati tome što su ispitivane grupe ostvarile relativno visoke i ujednačene skorove na savesnosti i regulaciji rada na zadatku, što se moglo odraziti na visinu i značajnost uspostavljenih korelacija. Aktuelni nalazi, međutim, upućuju i na to da optimalan ili umeren nivo neuroticizma u grupi može biti plodotvoran za uspostavljanje sistematičnijeg i bolje koordinisanog pristupa u rešavanju složenih zadataka kada je vreme rada ograničeno. Viši nivo ekstraverzije u grupi negativno se odrazio na regulaciju grupne dinamike i to najverovatnije na njen aspekt koji se tiče uspostavljanja fleksibilnog i stimulativnog vođstva i efikasnog upravljanje konfliktima. Naime, visok nivo ekstraverzije u grupi mogao se manifestovati kao tendencija zauzimanja vodeće pozicije kod svih članova tima istovremeno, što bi neminovno rezultiralo poremećenom dinamikom rada grupe. Ovakav nalaz u skladu je sa rezultatima pojedinih istraživanja, koja pokazuju da je za timski rad najbolji umeren nivo ekstraverzije (Curşeu et al., 2019). Konačno, više prisustvo dimenzije otvorenosti u grupi dalo je pozitivan, a viši nivo savesnosti negativan doprinos kvalitetu produkovanog rešenja. Dobijeni nalaz nameće pitanje zašto savesnost, kao najvažniji korelat postignuća iz domena ličnosti, ovde ostvaruje negativan efekat na učinak grupe. Teza da visoka savesnost u timu može negativno da utiče na kvalitet produkta saradnje potvrđena je u nekim istraživanjima koja ukazuju na to da inovacija i kreativnost mogu biti blokirani u visoko savesnim grupama (den Hartog et al., 2020; Robert & Cheung, 2010). S druge strane, brojna istraživanja pokazuju da je otvorenost crta ličnosti koja

najsnažnije i najdoslednije predviđa kreativna postignuća pojedinca (Kaufman & Gregoire, 2015), pa se čini da se ovaj uticaj ispoljava i kada se otvorenost posmatra na nivou grupe. Dobijeni efekti savesnosti i otvorenosti na kvalitet ponuđenog rešenja su u izvesnoj meri odraz načina na koji je postavljen problem i kriterijuma koji su primenjeni u njegovom ocenjivanju. Naime, problem koji su grupe rešavale bio je u osnovi divergentan, a u ocenjivanju rešenja su se posebno vrednovali inventivnost i multiperspektivnost rešenja. Kako pokazuju istraživanja, otvorenost na nivou tima podržava upravo razmenu i sagledavanje različitih perspektiva (Bradley et al., 2013). Izostanak značajnih veza ispitivanih dimenzija ličnosti sa sociokognitivnom i socioemocionalnom razmenom možda se najpre može dovesti u vezu s tim što su grupe s jedne strane, prikazale relativno skroman kapacitet za kvalitetnu i argumentovanu (kognitivnu) diskusiju, dok su s druge dostigle maksimum kada je reč o ostvarenoj koheziji i pozitivnoj atmosferi u radu, čemu je sigurno doprinelo prethodno poznanstvo među članovima. Drugim rečima, moguće je da je kognitivna razmena bila dovoljno niska, a socioemocionalna dovoljno visoka da se efekat prisustva pojedinih osobina ličnosti u timu na njih nije mogao značajnije odraziti. Pored toga, treba istaći da aktuelni nalazi daju dodatni uvid u diferencijalne efekte koje ličnost, kada se posmatra na nivou grupe, ostvaruje na posmatrane dimenzije produktivne saradnje i kvalitet rešenja, kao i da ti nalazi imaju primenu u daljem unapređivanju procesa rešavanja problema putem saradnje.

Literatura

Baucal, A., Jošić, S., Stepanović Ilić, I., Videnović, M., Ivanović, J., & Krstić, K. (2023) What makes peer collaborative problem solving productive or unproductive: A qualitative systematic review; *Educational Research Review*, *41*, 100567. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100567.

Bradley, B. H., Baur, J. E., Banford, C. G., & Postlethwaite, B. E. (2013a). Team players and collective performance: How agreeableness affects team performance over time. *Small Group Research*, *44*(6), 680–711. https://doi.org/10.1177/1046496413507609

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, *4*(1), 5–13. https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5

Curşeu, P. L., Ilies, R., Vîrgă, D., Maricuţoiu, L., & Sava, F. A. (2019). Personality characteristics that are valued in teams: Not always "more is better"? *International Journal of Psychology*, *54*(5), 638–649). https://doi.org/10.1002/ijop.12511

den Hartog, S. C., Runge, J. M., Reindl, G., & Lang, J. W. B. (2020). Linking personality trait variance in self-managed teams to team innovation. *Small Group Research*, *51*(2), 265–295. https://doi.org/10.1177/1046496419865325

Häkkinen, P., Jarvela, S., Makitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Naykki, P., & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): A framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, *23*(1), 25–41. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203772

Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem-solving skills. In P. Griffin & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills: methods and approach* (pp. 37–56). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7_2

Jolić Marjanović, Z., Krstić, K., Rajić, M., Stepanović Ilić, I., Videnović, M., & Altaras Dimitrijević, A. (2024). The Big Five and collaborative problem solving: A narrative systematic review. *European Journal of Personality, 38*(3), 457-475. https://doi.org/10.1177/08902070231198650

John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *Big Five Inventory (BFI)* [Database record]. APA PsycTests. https://doi.org/10.1037/t07550-000

Kaufman, S. B., & Gregoire, C. (2015). *Wired to create: Unraveling the mysteries of the creative mind*. New York, Perigee, an imprint of Penguin Random House LLC.

Knežević, G., Džamonja-Ignjatović, T., & Đurić-Jočić, D. (2004). *Petofaktorski model ličnosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Krstić et al. (under review). Towards an evidence-based framework for training students' collaborative problem-solving skills: Introducing and testing the PEER model.

Robert, C., & Cheung, Y. H. (2010). An examination of the relationship between conscientiousness and group performance on a creative task. *Journal of Research in Personality*, *44*(2), 222–231. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.01.005

Soto, C. J. (2018). Big Five personality traits. In M. H. Bornstein, M. E. Arterberry, K. L. Fingerman, & J. E. Lansford (Eds.), *The SAGE encyclopedia of lifespan human development* (pp. 240-241). Thousand Oaks, CA: Sage

RAZVOJ NAUČNE I GRAĐANSKE KOMPETENCIJE KROZ SARADNJU I ULOGA NASTAVNIKA U TOM PROCESU *

Dragica Pavlović Babić (dragica.pavlovic@f.bg.ac.rs)
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju
https://orcid.org/0000-0001-6824-7243

Ključne reči: kolaborativno rešavanje problema, naučna kompetencija, građanska kompetencija, nastavnici.

Uvod

Rastuće interesovanje za saradnju kao obrazovnu kompetenciju važnu za uspešno školovanje i produktivan profesionalni i građanski život odraslih može se videti u sve obimnijoj literaturi i istraživačkoj evidenciji (npr. Rychen & Salganik, 2003; National Research Council, 2011). Saradnja je označena kao socijalna i emocionalna veština koja ima prioritetni značaj u OECD (Organization for Economic Cooperation and Development, OECD) agendi razvoja obrazovanja do 2030. godine (OECD, 2019).

U ovom radu saradnja među vršnjacima smeštena je u specifičan kontekst, a to je kontekst rešavanja složenih i društveno relevantnih problema (Collaborative Problem Solving, CPS), što saradnji daje poseban značaj, a obrazovanju specifičan smisao. Kolaborativno rešavanje problema je nadređeni termin za različite pedagoške modele koji omogućavaju učenicima da uče kroz aktivno angažovanje u zajedničkim aktivnostima, oslanjajuć i se jedni na druge, integrišući i unapređujući individualna znanja, veštine i napore (Lai, 2011). Kolaborativno rešavanje problema bi moglo imati veći pozitivan

* Rad je realizovan u okviru projekta: The PEER model of collaborative problem solving: Developing young people's capacities for constructive interaction and teamworks - PEERSolvers uz podršku Fonda za nauku Republike Srbije, broj projekta: 7744729.

efekat na postignuća učenika i vršnjačke društvene odnose od takmičarskog i individualnog učenja (npr. Gillies et al., 2016; Johnson & Johnson, 2009), ukoliko postoji odgovarajuća podrška i ciljano vođenje (scafolding), čime se naglašava važnost uloge nastavnika. Komparativni pregledi ciljeva obrazovnih reformi u Evropi, i šire, u poslednjih dvadesetak godina, ukazuju na snažan pokret ka identifikaciji ključnih kompetencija u obrazovanju (Rychen & Salganik, 2000) i primeni kurikuluma zasnovanih na kompetencijama (European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, 2012), umesto tradicionalnog pristupa orijentisanog ka sticanju širokih akademskih znanja. Ovaj pokret je u najpotpunijem vidu definisan evropskom politikom prikazanom u Referentnom okviru ključnih kompetencija za celoživotno učenje (European Comission, 2019). Evropska politika je rezultat nekoliko širokih faktora (Halász & Michel, 2011) koji bi se mogli sažeti u pretpostavku da globalizacija i modernizacija stvaraju sve raznovrsniji i međusobno povezaniji svet. Među različitim ključnim kompetencijama, koje su selektovane kao neophodne da bi mladi ljudi bili uspešni u ličnom, obrazovnom i profesionalnom razvoju i da bi doprineli razvoju društva, u ovom radu smo se fokusirali na naučnu i građansku kompetenciju. Za potrebe projekta u okviru kojeg je nastao ovaj rad (PEERSolvers: Saradnjom do rešenja) korišćene su operacionalne definicije kompetencija iz dve sveobuhvatne međunarodne evaluativne studije: IEA/ICCS (International Civic Competence Study) i OECD/PISA (Programme for International Student Assessment).

Uprkos činjenici da postoji više definicija naučne pismenosti, nema mnogo dilema ni nesaglasnosti oko njene operacionalne definicije. Tako se u PISA studiji naučna pismenost meri preko četiri međusobno povezana aspekta: sadržaj ili struktura znanja, koji se oslanja na pojedinačne probleme i zadatke; kognitivne kompetencije koje su učeniku potrebne da poveže problemsku situaciju sa naučnim sadržajem; situacije ili konteksti u koje su problemi smešteni; odnos učenika prema nauci (Pavlović Babić et al., 2009). Ovaj analitički okvir je rezultirao sledećom operativnom definicijom: *Naučna pismenost podrazumeva posedovanje naučnih znanja i njihovu primenu prilikom prepoznavanja naučnih problema, sticanja novih znanja, naučnog objašnjavanja pojava i izvođenja na činjenicama zasnovanih zaključaka o naučno relevantnim*

pitanjima; razumevanje prirode nauke kao oblika ljudskog saznanja i delatnosti; svest o tome kako nauka i tehnologija oblikuju i utiču na način života u savremenom tehnološkom društvu; spremnost za angažovanje i davanje ličnog doprinosa u rešavanju naučnih pitanja, izgrađivanje ličnog stava (OECD, 2007; OECD, 2019). Ove odrednice naučne kompetencije su odabrane zbog njihove zasnovanosti na naučnim znanjima i veze sa opštim kognitivnim sposobnostima, kao što su induktivno/deduktivno rezonovanje, refleksija i kritičko donošenje odluka, transformacija podataka, konstrukcija argumenata i objašnjenja zasnovana na podacima, razmišljanja u okviru modela i upotrebi matematike (OECD, 2019).

Kada je reč o građanskoj kompetenciji, ona je definisana, kako je navedeno u Referentnom okviru ključnih kompetencija za celoživotno učenje (European Comission, 2019), znanjem i uviđanjem značaja institucionalnog okvira za obezbeđivanje demokratije, pravde, jednakosti, građanstva i građanska prava. U studiji IEA/ICC građanska kompetencija je operacionalizovana kroz četiri domena sadržaja (Građansko društvo i sistemi, Građanski principi, Građansko učešće, Građanski identiteti), četiri afektivno-bihejvioralna domena (Vrednosna verovanja, Stavovi, Bihevioralne namere, Ponašanje) i dva kognitivna domena (Znanje, Rezonovanje i analiza), (Schulz et al., 2023). Srbija je učestvovala u ovoj studiji procene 2022. godine. U poređenju sa IEA/Građanskom kompetencijom, OECD/PISA globalna kompetencija se definiše šire, kao višedimenzionalni kapacitet koji omogućava pojedincima da istražuju lokalna, globalna i interkulturalna pitanja, razumeju i cene različite perspektive i poglede na svet, da uspešno i sa poštovanjem komuniciraju sa drugima, i preduzmu odgovorne mere ka održivosti i kolektivnom blagostanju (OECD, 2018). Srbija je učestvovala u ovoj studiji procene u PISA ciklusu 2018 (OECD, 2020). U programima nastave i učenja Republike Srbije obe kompetencije su podržane od najranijih obrazovnih uzrasta. Ipak, građanska kompetencija uglavnom ima izborni status, a prepoznat je i njihov međupredmetni karakter.

Problem i cilj istraživanja

Postoji ozbiljna empirijska građa o mogućnostima kultivisanja i unapređivanja veština saradnje, u obrazovnom ili profesionalnom kontekstu, posebno kada se ta veština unapređuje kroz rešavanje problemskih situacija. U ovom radu smo pretpostavili da će sistematičan trening usmeren na veštine saradnje imati pozitivan efekat i na individualne obrazovne kompetencije učenika (naučna i građanska kompetencija) kao ishode obrazovanja koji imaju i lični i formalni značaj za učenika. Cilj studije predstavlja empirijska provera ove pretpostavke.

Metod

U studiji je korišćen pretest – posttest eksperimentalni dizajn sa dve grupe učenika: eksperimentalnom (EG) i kontrolnom (KG). U istraživanju su učestvovali učenici II razreda iz 12 beogradskih srednjih škola, koji su raspoređeni u eksperimentalnu i kontrolnu grupu prema slučajnom principu, tako da su obe grupe činili učenici iz 3 gimnazije i 3 stručne škole. Postignuće učenika u pogledu dve izabrane kompetencije procenjeno je na osnovu paralelnih formi testova. Između dva testiranja, eksperimentalna grupa je prošla četvorodnevni trening usmeren na veštine saradnje. Ukupan broj učesnika bio je oko 250. Regresiona analiza rađena je u programu MPlus 8.11. Prediktori su bili razlika u postignuću na testovima naučne i građanske kompetencije (odnosno, ocena kompetencije pre testa za rezultat kompetencije posle testa) i članstvo u grupi (EG ili KG grupa).

Rezultati

Imajući u vidu hipotezu, rezultati regresione analize su potvrdili da je obuka imala statistički značajan uticaj na kompetencije merene u posttestu. Kao rezultat obuke učenici iz eksperimentalne grupe su unapredili prosečno postignuće na testu naučne kompetencije za 2.11 poena na skali od 0–26, dok su učenici iz kontrolne grupe ostali na istom nivou kao u pretestu. Regresioni

model je statistički značajan na nivou .05 i objašnjava 47.3% varijanse kriterijumske varijable (posttest). Intercept je 2.948 i nalazi se u rasponu od 1.508 do 4.388 (interval pouzdanosti 95%), uz standardnu grešku SE = 0.731. Napredak učenika iz eksperimentalne grupe na testu građanske kompetencije je nešto manji i iznosi, u proseku, 1.1 poen, na skali postignuća 0–26, dok su i u ovom slučaju učenici iz kontrolne grupe ostali na istom nivou postignuća kao u pretestu. Regresioni model je statistički značajan na nivou .05 i objašnjava 49.4% varijanse kriterijumske varijable. Intercept je 2.467 i nalazi se u rasponu od 0.573 do 4.362 (interval pouzdanosti 95%), uz nešto veću standardnu grešku SE = 0.960.

Diskusija i implikacije

Nalazi pokazuju da je trening koji su srednjoškolci dobili kroz PEERSolvers projekat ostvario značajan efekat na individualne obrazovne kompetencije učenika, posebno kada je reč o naučnoj kompetenciji. Značaj ovog nalaza za kreiranje nastavne prakse utoliko je veći ako se ima na umu činjenica da je trening bio koncentrisan na 4 dana tokom kojih su učenici bili van nastave, pa možemo da pretpostavimo da bi efekti kontinuiranog treninga, kada se koriste redovni nastavni sadržaji kao okvir, bio daleko sistematičniji i dugotrajniji. Očigledno je i da je trening pao na „plodno tlo", jer učenici u školama u Srbiji tipično imaju retka iskustva sa situacijama saradnje, a posebno ne u kontekstu složenih problema. Napomenuli bismo da sve ranije iznete definicije naučne kompetencije podrazumevaju da se u nastavnom procesu naučna kompetencija razvija kroz integrisanu nastavu prirodnih nauka. Za razliku od toga, sa izuzetkom prvih godina formalnog obrazovanja, nastava u Srbiji je dezintegrisana na nekoliko samostalnih predmeta, dok je veza među njima veoma slaba i uglavnom slučajna kako po sadržaju, tako i po uzrastu (Pavlović Babić, 2020). Zato je rešavanje kompleksnih problema kroz saradnju idealan teren za integraciju gradiva koja kroz nastavu nije ostvarena, ili bar nije u dovoljnoj meri. Najzad, i možda najbitnija jeste podrška nastavnika. Odabirom relevantnih tema nastavnik čini smisao školskog učenja očiglednim, a uvremenjenom i usmerenom podrškom saradnji nastavnik podiže nivo

grupne kohezije, efektivnost grupe i kompleksnost zajedničkih kognitivnih aktivnosti (Van Der Stuyf, 2002; van der Valk & de Jong, 2009), što rezultira, kao što smo videli i u ovoj studiji, višim akademskim performansama, i to ne samo grupnim, već i individualnim. Međutim, uloga nastavnika i kreiranje nastavnog ambijenta, koji podrazumeva saradničke aktivnosti, nisu jedina područja primene ovih nalaza. Dva konstrukta koja su u fokusu ove studije imaju potencijalno veliki uticaj u oblasti informisanja obrazovnih politika, posebno u kreiranju programa nastave i učenja, kao i u planiranju inicijalnog obrazovanja nastavnika i programa njihovog profesionalnog usavršavanja.

Literatura

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2019). *Key competences for lifelong learning*, Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice (2012). *Developing key competences at school in Europe – Challenges and opportunities for policy*, Publications Office, https://data.europa.eu/doi/10.2797/93204

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), *41*(3), 39–54. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3

Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European journal of education*, *46*(3), 289-306. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, *38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Lai, E. R. (2011). *Collaboration: A literature review*. Pearson Publisher. Retrieved November, 11(2016), 1-23. https://doi.org/10.25148/lawrev.11.2.3

National Research Council (2011). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Cross-Cutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13165.

OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*: Volume 1: Analysis, PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264040014-en.

OECD (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA Global Competence Framework*. Paris: OECD.

OECD (2019). PISA 2018 Science Framework, in: *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/f30da688-en.

OECD (2019). *Future of Education and Skills 2030.* Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf.

OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* PISA, OECD. Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d5f68679-en

Pavlović Babić, D., Baucal, A., Kuzmanović, D. (2009). *Naučna pismenost: PISA 2003 i PISA 2006*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Pavlović Babić, D. (2020) International Assessment Studies in Serbia Between Traditional Solutions, Unexpected Achievements and High Expectations. In: Harju-Luukkainen H., McElvany N., Stang J. (eds) *Monitoring Student Achievement in the 21st Century*. Springer, Cham, pp. 223-236.

Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2000). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo) Background Paper Neuchâtel: DeSeCo Secretariat. Paris: OECD.

Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003). *Key Competencies for A Successful Life and Well-functioning Society*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.

Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework* (p. 133). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4

Van Der Stuyf, R. R. (2002). Scaffolding as a teaching strategy. *Adolescent learning and development*, *52*(3), 5-18.

van Der Valk, T., & de Jong, O. (2009). Scaffolding science teachers in open-inquiry teaching. *International journal of science education, 31*(6), 829-850. https://doi.org/10.1080/09500690802287155



RADIONICE

SARADNJOM DO REŠENJA – AKTIVNOSTI ZA PODSTICANJE USPEŠNE VRŠNJAČKE SARADNJE PREMA MODELU „PEER”*

Tim PEERSolvers projekta**

Ključne reči: trening, vršnjačka saradnja, emocionalna inteligencija, ličnost, razmena, resursi.

Oslanjajući se na znanja iz sociokulturne psihologije, psihologije individualnih razlika, razvojne psihologije i obrazovnih nauka, formulisali smo jedinstven PEER model uspešnog rešavanja problema putem saradnje. Ovaj model polazi od toga da je za kvalitetnu i produktivnu saradnju potrebno voditi računa o sledećim aspektima saradnje: 1) uvažavanje i korišćenje razlika u ličnosti (**P**ersonality); 2) prepoznavanje, razumevanje i regulisanje emocija (**E**motional intelligence); 3) poznavanje načina razmene ideja putem dijaloga (**E**xchange) i 4) traženje i korišćenje spoljnih izvora informacija i podrške (**R**esources). Za svako „slovo” PEER modela osmišljene su aktivnosti koje podržavaju kompetencije za saradnju kod mladih i čine tzv. PEER trening. U procesu empirijskog testiranja PEER treninga, koje je trajalo protekle dve godine, pokazano je da on uistinu podiže kvalitet saradnje u tročlanim grupama srednjoškolaca angažovanim na rešavanju složenih naučnih/građanskih problema, a time pozitivno deluje i na individualne naučne kompetencije učenika. Pozivamo vas da učestvujete u specijalizovanoj radionici čiji je cilj da stručnim saradnicima i nastavnicima različitih predmeta pruži znanja i resurse potrebne za uspešnu primenu PEER

* Projekat je realizovan uz finansijsku podršku Fonda za nauku Republike Srbije, broj projekta: 7744729, Saradnjom do rešenja: PEER model osnaživanja mladih za konstruktivni dijalog i timski rad.

** Aleksandar Baucal (https://orcid.org/0000-0002-7965-7659), Dragica Pavlović Babić (https://orcid.org/0000-0001-6824-7243), Ana Altaras Dimitrijević (https://orcid.org/0000-0002-8190-0187), Ksenija Krstić (https://orcid.org/0000-0002-3604-270X), Zorana Jolić Marjanović (https://orcid.org/0000-0002-7061-3588), Ivana Stepanović Ilić (https://orcid.org/0000-0003-4051-5263), Marina Videnović (https://orcid.org/0000-0003-1337-3722), Smiljana Jošić (https://orcid.org/0000-0003-2984-5843), Tijana Nikitović (https://orcid.org/0000-0001-9524-2456), Kristina Mojović Zdravković (https://orcid.org/0000-0002-6762-0576), Milana Rajić (https://orcid.org/0000-0001-8898-3715) i Jovan Ivanović (https://orcid.org/0000-0001-9682-4132).

treninga u redovnoj nastavi. Učesnicima će biti predstavljene aktivnosti PEER treninga, a biće im pružena i prilika da putem razmene iskustava formulišu moguće pristupe razvoju učeničkih kompetencija za kolaborativno rešavanje problema. Pridružite nam se u kreiranju okruženja koje podstiče saradnju, inovativno razmišljanje i uspešno zajedničko rešavanje problema!

PROSTEAM – RAZVOJ, PRIMENA I TESTIRANJE STEAM OBRAZOVNIH PAKETA ZA NAJMLAĐE OSNOVCE

Ivana Stepanović Ilić (ivana.stepanovic.ilic@gmail.com)
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju
https://orcid.org/0000-0003-4051-5263

Milana Dabić Boričić (milana.dabic@uf.bg.ac.rs)
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača
https://orcid.org/0000-0003-3168-4161

Nikolaje Paulica (nikolaje.paulica@live.com)
OŠ „Lazar Savatić", Beograd

Marina Videnović (marina.videnovic79@gmail.com)
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za psihologiju
https://orcid.org/0000-0003-1337-3722

Ključne reči: STEAM pristup, nastava, evaluacija, obrazovne kompetencije

Tokom ove radionice učesnicima će biti predstavljen jedan primer uvođenja STEAM pristupa u niže razrede osnovne škole u Srbiji. STEAM predstavlja savremeni pedagoški pristup koji podrazumeva da se nastava organizuje tako da učenici, dok rešavaju određeni problem, kombinuju i stiču znanja i veštine iz četiri oblasti: nauka, tehnika, inženjerstvo, umetnost, matematika. Cilj trogodišnjeg međunarodnog projekta, pod nazivom „Promovisanje STEAM obrazovanja na osnovnoškolskom nivou: Partnerstvo za diseminaciju dobrih praksi" (Promoting STEAM in primary school: partnership for disseminating good practices), bio je usmeren na to da se razviju obrazovni paketi u skladu sa STEAM pristupom, koji se mogu realizovati na redovnim časovima i to sa učenicima od prvog do četvrtog razreda. U projektu učestvuju timovi

stručnjaka iz četiri evropske zemlje (Portugal, Italija, Litvanija, Srbija). Tokom projekta osmišljeno je 11 paketa, koji su realizovani u školama u sve četiri zemlje. Proces evaluacije obuhvatio je procenu svakog paketa u pogledu mnogobrojnih kriterijuma (povratne informacije učenika, povratne informacije nastavnika, promenama u proceni samoefikasnosti nastavnika u vezi sa realizovanjem STEAM pristupa). U poslednjoj fazi projekta pripremljen je Vodič za nastavnike i priručnik za učenike posvećen razvijenim paketima, a kreirana je i onlajn zajednica budućih korisnika ovih paketa. U predstavljanju projekta učestvovaće članovi tima projekta iz Srbije sa Filozofskog fakulteta i Fakulteta za obrazovanje učitelja i vaspitača i učitelji, Osnovne škole „Lazar Savatić", kao i učitelji koji su realiziovali pakete tokom faze evaluacije u drugim osnovnim školama. Tokom radionica učesnicima će biti predstavljeni sadržaji paketa i rezultati istraživanja i imaće prliku da učestvuju u diskusiji tokom koje ćemo se baviti mogućnostima uvođenja STEAM pristupa u obrazovni sistem u Srbiji.

AKTIVNO UČENJE OD UČIONICE DO VIRTUELNOG PROSTORA

Ivan Ivić (ivanivici@mts.rs)
Obrazovni forum, Beograd
https://orcid.org/0000-0002-3327-4919

Ana Pešikan (apesikan@f.bg.ac.rs)
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
https://orcid.org/0000-0002-6449-9790

Slobodanka Antić (santic@fasper.bg.ac.rs)
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
https://orcid.org/0000-0002-3116-6850

Ključne reči: aktivno učenje, informacione tehnologije, onlajn okruženje, digipedagoške kompetencije

Razmatrajući kvalitet nastave i učenja glavno pitanje jeste šta, zapravo, znači biti aktivan tokom procesa učenja. To je tema ove radionice. U središtu programa „Aktivno učenje" je priroda aktivnosti onoga ko uči i njene karakteristike. Razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija uticao je na to da ovo pitanje bude postavljeno na nov način i nužno ga je sagledati u kontekstu različitih medija u kojima se uči. Digitalni medij otvara mnogo mogućnosti za aktiviranje učenika/studenata, i to je jedna od najčešće pominjanih prednosti učenja u onlajn okruženju: učenici ili studenti su aktivni dok rade za računarom. Međutim, razvoj i primena tehnologije u obrazovanju otvara važno pitanje prirode i vrste tih aktivnosti tokom učenja u onlajn okruženju i njihovih efekata. Iskustva iz sveta u vezi onlajn nastavom/učenjem u vreme pandemije izazvane virusom COVID-19 pokazala su da nije dovoljno da nastavnici i učenici budu digitalno pismeni. Pad u nivou znanja zabeležen u svim pa i u razvijenim zemljama, prema procenama Svetske banke, iznosi od tri meseca do devet

meseci, što je skoro cela školska godina. Analize iskustava iz doba pandemije pokazuju da je za efektivno i kvalitetno obrazovanje potrebno mnogo više – nephodno je da nastavnici i učenici/studenti imaju razvijene digipedagoške kompetencije, tj. da umeju tehnologiju da koriste za potrebe nastave/učenja. S učesnicima radionice analizirali bismo vrste i prirodu aktivnosti učenika/studenata u oba okruženja za učenje (učioničkom i onlajn okruženju) i kako da se tehnologija koristi za rešavanje pedagoških pitanja i izazova.

DOBROBIT NASTAVNIKA I UČENIKA – STRATEGIJE ZA PREVAZILAŽENJE STRESA I UNAPREĐIVANJE DOBROBITI*

Nataša Simić (nsimic@f.bg.ac.rs)
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
https://orcid.org/0000-0002-0274-4500

Ključne reči: dobrobit, stres, prevladavanje, učenici, nastavnici

Naučna istraživanja i izveštaji Svetske zdravstvene organizacije pokazuju da svaka osma odrasla osoba, kao i svaka sedma osoba od 10 do 19 godina, ima problema sa mentalnim zdravljem. Istraživanja obavljena na reprezentativnom uzorku osoba od 18 do 65 godina u Srbiji pokazuju da se oko trećine stanovništva može smatrati psihički ugroženim. Zbog odlika same profesije i društvenog konteksta, nastavnici pripadaju profesionalcima kod kojih postoji poseban rizik od izraženog stresa i sagorevanja. Pored sistemskih mera koja mogu unaprediti radne uslove i dobrobit nastavnika, pa i učenika, svaki pojedinac može primeniti strategije koje mu mogu olakšati prevazilaženje stresnih situacija. Na ovoj radionici ćemo najpre predstaviti nalaze istraživanja o stresu i dobrobiti nastavnika i učenika, kao i naučna saznanja u vezi sa vrstama, manifestacijama i korelatima stresa. Nakon mapiranja mera na organizacionom nivou koje mogu prevenirati ili umanjiti stres nastavnika, imaćemo prilike da primenimo dva tipa strategija koje mogu umanjiti stres na nivou pojedinca – strategije preokviravanja i tehnike usmerene na telo. Očekujemo da će učesnici nakon radionice bolje identifikovati uzročnike stresa i njegove manifestacije, te unaprediti svoje strategije prevladavanja kako u profesionalnom, tako i u privatnom kontekstu. Pored toga, diskutovaćemo o mogućim načinima umanjenja stresa kod učenika, kako bi škola bila prijatnije i podsticajnije mesto za učenje i za rad svim akterima.

* Ovaj rad je nastao u okviru projekta "Narativizacija etničkog identiteta adolescenata iz kulturno dominantne i manjinskih grupa, i uloga školskog konteksta" (NIdEA), koji je podržao Fond za nauku Republike Srbije (#1518, program IDENTITETI)

POTRAGA ZA DOBRIM PITANJEM: KAKO DA MUDRIJE (I EFIKASNIJE) UČIMO U ZAJEDNICI

Nada Ševa (nadaseva@gmail.com)
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
https://orcid.org/0000-0002-6449-8616

Ključne reči: Question Formulation Technique – QFT*, veština postavljanja pitanja, motivacija za učenje, participativnost, profesionalni razvoj i učenje

Pitanja koja deca postavljaju o temama koje ih interesuju predstavljaju osnov učenja. Ona su jedan od glavnih poluga održavanja motivacije dece da učestvuju u procesu nastave. Ipak, ovaj važan resurs, nažalost, u velikoj meri odrasli (i nastavnici i roditelji) zapostavljaju. Učesnici će tokom radionice imati prilike da se upoznaju sa Tehnikom formulisanja pitanja (Question Formulation Technique – QFT), koja omogućava da odrasli na kvalitetniji način sagledaju pitanja koja deca postavljaju i zajedno sa njima istraže njihova interesovanja. Koraci u okviru Tehnike formulisanja pitanja (QFT) pretpostavljaju saradnički odnos među učenicima i podstiču tri tipa mišljenja: divergentno, konvergentno i metakognitivno. Svaki korak procesa može biti zasebno iskustvo učenja. Međutim, potpunu efekat primene ove tehnike dolazi do izražaja kada svi koraci – sva tri oblika mišljenja – deluju zajedno. Pored toga, QFT kod učenika podstiče samopouzdanje i osećaj osnaženosti. Kako postaju bolji u formulisanju pitanja, učenici postaju sigurniji dok postavljaju pitanja i sposobniji su da na adekvatan način oblikuju svoje izražavanje. Učenici razvijaju veštine i strategije koje su im potrebne da unaprede sopstvenu dobrobit i van učionice. Zato QFT pomaže učenicima da postanu uspešniji u svim aspektima života: tokom obrazovnog procesa, domenu sveta rada i porodice, kao i učestvovanja u demokratskim procesima. Tehnika je deo nekoliko značajnih međunarodnih

* Creative Commons license: Source: The Question Formulation Technique (QFT) was created by the Right Question Institute (rightquestion.org) [Autorsko pravna licenca: Izvor: Tehnika formulisanja pitanja (TFP) je razvijena u okviru the Right Question Institute (rightques-tion.org)]

inicijativa, uključujući i obuku za nastavnike geografije o istraživačkom učenju koju je pokrenula Nacionalna geografija (National Geographic) kao deo podrške njihovom profesionalnom razvoju i učenju. Pridružite se ovoj radionici kako biste otkrili zašto je koristi preko 80.000 nastavnika iz 180 zemalja.

ZBORNIK RADOVA
Nacionalna naučna konferencija

ZDRUŽIMO SNAGE ZA BOLJE OBRAZOVANJE: DO PROMENA KROZ SARADNJU

Izdavač
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Za izdavača
Nikoleta Gutvajn

Urednice
Smiljana Jošić
Marina Videnović
Isidora Micić

Lektor
Jelena Stevanović

Tehnički urednik
Isidora Micić

Tiraž
50

Dizajn korica i grafička obrada
Branko Cvetić

Štampa
Kuća štampe plus

ISBN 978-86-7447-170-8

COPYRIGHT © 2023 ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Публикација може да се користи у складу са лиценцом Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International CC BY-NC-ND.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.064.1(082)
316.47:37(082)
37.091.312(082)

НАЦИОНАЛНА научна конференција Здружимо снаге за боље образовање: до промена кроз сарадњу (2024 ; Београд)

Zbornik radova / Nacionalna naučna konferencija Združimo snage za bolje obrazovanje: do promena kroz saradnju, 14. decembar 2024. godine Beograd ; urednice Smiljana Jošić, Marina Videnović, Isidora Micić. - Beograd : Institut za pedagoška istraživanja, 2024 (Beograd : Kuća štampe plus). - 127 str. : graf. prikazi, tabele ; 24 cm

Tiraž 50. - Str. 9-14: Saradnjom do boljeg obrazovanja / Smiljana Jošić, Marina Videnović. - Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-7447-170-8

а) Школе -- Сарадња -- Зборници б) Школе -- Сарадња са родитељима -- Зборници в) Школе -- Међуљудски односи -- Зборници г) Кооперативно учење -- Зборници

COBISS.SR-ID 158975241



Република Србија
МИНИСТАРСТВО НАУКЕ,
ТЕХНОЛОШКОГ РАЗВОЈА И
ИНОВАЦИЈА







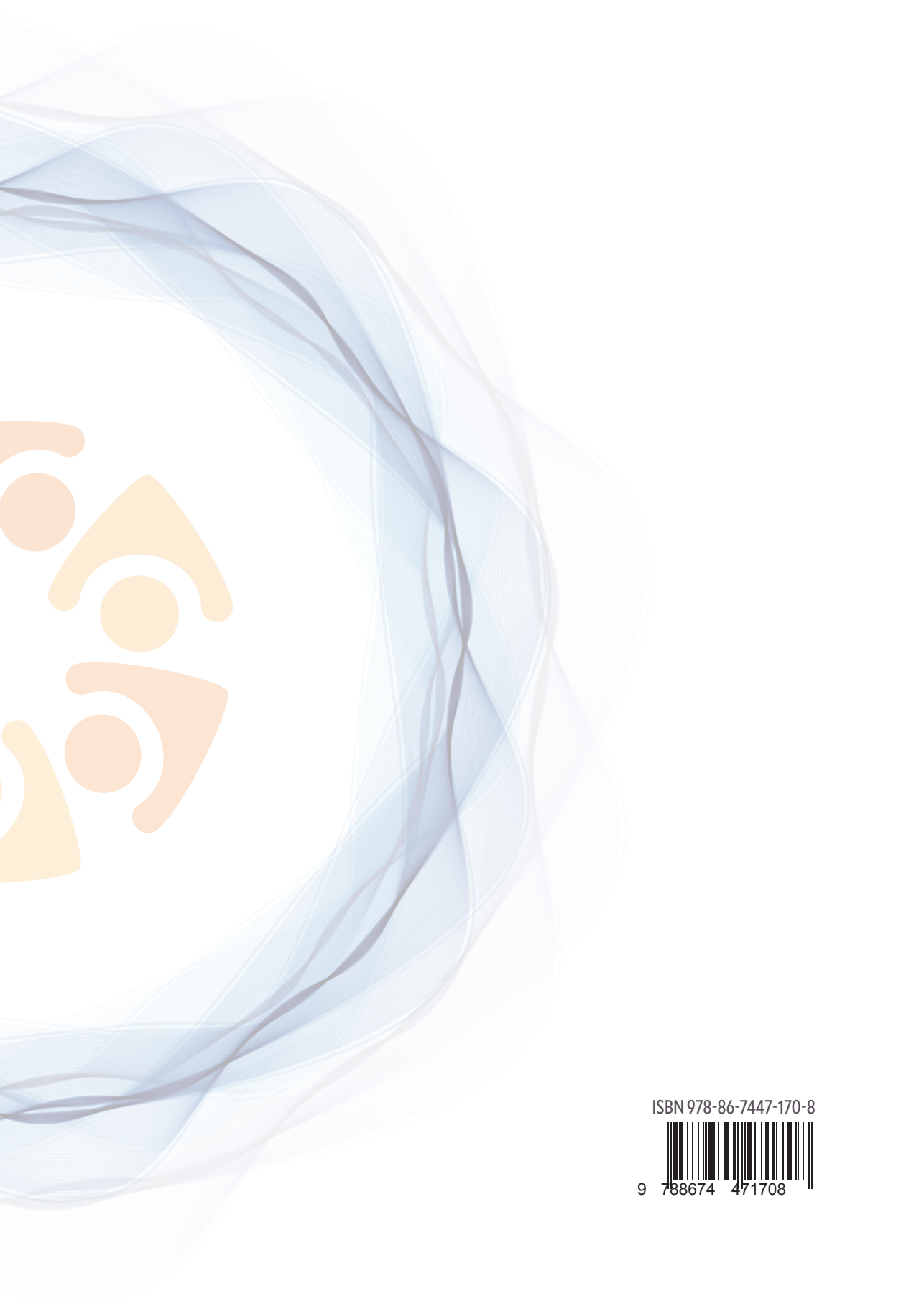












ISBN 978-86-7447-170-8