

Živka Krnjaja¹
Filozofski fakultet,
Univerzitet u Beogradu

Originalni naučni rad
UDK: 316.75:37.014.5(497.11)
Primljeno: 31.08.2013.
DOI: 10.2298/SOC1403286K

IDEOLOGIJE OBRAZOVNIH PROGRAMA: ŠTA OČEKUJEMO OD OBRAZOVANJA² STANJE I PERSPEKTIVE U SRBIJI

The curriculum ideologies: what to expect from education Current state and perspectives in Serbia

APSTRAKT Ideologije obrazovnih programa se određuju kao sistem vrednosti, shvatanja i uverenja jednog društva ili jedne društvene grupe, kojim se projektuje kako će obrazovanje biti i kako će se ostvarivati. U radu se predlaže jedan model dekonstruisanja ideologije obrazovnog programa kroz različite dimenzije ideologije.

Istraživanje ideologija obrazovnih programa je zajedničko područje istraživanja pedagogije i sociologije obrazovanja. Neki primeri analize ideologija nacionalnih obrazovnih programa predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja u Srbiji pokazuju diskontinuitet ideologija obrazovnih programa između ova dva nivoa obrazovanja, kao i neodrživ spoj različitih ideologija u gotovo svakom programu što čini programe nekoherentnim i konfuznim modelima za praksu.

KLJUČNE REČI *klasifikacije ideologija obrazovnog programa, dimenzije ideologija, dekonstruisanje ideologije.*

ABSTRACT The curriculum ideologies are determined as the system of values, beliefs and understanding of a particular society or a social group by means of which the way in which education will be realized and will eventually become.

While working on it, what is widely recommended is the ideologically deconstructing model of curriculum through different dimensions of ideology. The curriculum ideologies research is a common field to both pedagogical research and the research of the sociology of education. Some examples of national curriculum analyses in terms of Serbia's preschool and primary school education have show a level of curriculum ideological discontinuity between the two levels of education, being at the same time the unsustainable combination of different

1 zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

2 Rad je realizovan u okviru projekta „ Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” (br.179060) Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

ideologies, which makes it an incoherent and confusing model of practice in almost every curriculum.

KEY WORDS *classification the curriculum ideology, the dimensions of ideology, deconstruction the curriculum ideology.*

Uvod

Obrazovni programi kao ni obrazovanje nikada nisu vrednosno neutralni. Upravo ideologije obrazovanja odražavaju način na koji kultura ili subkulture kroz vrednosti, shvatanja i simbole, omogućavaju legitimitet postojećim odnosima u obrazovanju ili podržavaju njihovu transformaciju. Ideologija obrazovnog programa se najšire određuje kao sistem vrednosti, shvatanja i uverenja jednog društva ili jedne društvene grupe, kojim se projektuje kako će obrazovanje biti i kako će se ostvarivati (Apple, 2012). Ideologija obrazovnog programa na osnovu toga predstavlja viziju, filozofiju, konceptualni okvir, sistem vrednosti i etički pristup obrazovanju (Schiro, 2013). Istovremeno, ideologija odražava sistem značenja u obrazovanju kojima se oblikuju ciljevi, funkcija i struktura obrazovnih programa (Middlewood i Burton, 2010; Schiro, 2013). Svaka ideologija uključuje pretpostavke o učenju, podučavanju i znanju i njihovoj međuzavisnosti sa ekonomskim, moralnim, političkim okolnostima u kojima se obrazovni program razvija, kao kontekstom u kojem se donose odluke o tome šta se uči, kako se uči i kako se učenje procenjuje (Whitty, 2003; Apple, 2012; Glatthorn et al, 2012). Kompleksnost ideologije obrazovnog programa proističe iz prirode ideologije kao sistema shvatanja i vrednosti koji nikada ne zavisi samo od obrazovnog sistema. Zbog toga identifikovanje i dekonstruisanje ideologije obrazovnog programa kroz kritičko preispitivanje, doprinosi da razumemo dominantne obrasce značenja ili dominantne interese u obrazovanju, kulturi i društvu (Muller, 2000; Ross, 2000). Nepostojanje reflektivnog odnosa prema ideologijama kojim se pitanje ideologije smatra izlišnim u obrazovanju ili pak značenje određene ideologije prihvata zdravo za gotovo, svodi očekivanja praktičara, istraživača ili kreatora obrazovne politike, na „naivna očekivanja” bazirana na tehnicizmu (Apple, 2012:12). Naivna očekivanja od obrazovanja Apple poredi sa očekivanjem da pritiskom na prekidač zasija svetiljka, koje naivnim čini pretpostavka o jednostavnim uzročno posledičnim odnosima, pri čemu se takvo očekivanje često ne dovodi u pitanje i ne problematizuje.

Razumevanje i usaglašavanje oko ideologije obrazovnog programa među učesnicima u obrazovanju, sprečava konfrontiranje u njihovom postupanju a kao put u usaglašavanju njihovih različitih perspektiva predlažu se dijalog i istraživanja (Apple 2012; Eisner, 2005; Young, 2002).

Ideologije obrazovnog programa se mogu istraživati kroz njihovo dekonstruisanje u programima kao modelima, dokumentima, odnosno,

„obrazovnim predlozima namenjenim za razvijanje i dalje kritičko preispitivanje u praksi” (Stenhouse, prema: Pešić, 2002:) ili u njihovom ostvarivanju kroz praksu u određenom kontekstu, npr. konkretnom dečjem vrtiću, školi, kulturnoj instituciji. Ovaj rad se bavi dekonstruisanjem ideologija u nacionalnim programima predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja u Srbiji, na nivou dokumenata, sa ciljem identifikovanja ideologije/ideologija na kojima se programi zasnivaju. Zadaci istraživanja odnose se na: 1) identifikovanje ključnih dimenzija kroz koje određena ideologija postaje vidljiva u programu; 2) kritičko preispitivanje operacionalizacije tih dimenzija u našim obrazovnim programima. U istraživanju je primenjen metod analize sadržaja. Ključne dimenzije određene su na osnovu postojećih naučnih klasifikacija ideologija obrazovnih programa a zatim su korišćene kao matrica u kvalitativnoj analizi sadržaja programa i proceni njegove koherentnosti u odnosu na zastupljenu ideologiju.

Klasifikacije ideologija obrazovnih programa

Različiti autori (Whitty, 2003; Spring, 2004; Sahlberg, 2004; Moore, 2006; Scott, 2007; Schiro, 2013) daju klasifikacije ideologija kojima predstavljaju perspektive, ključne postavke, razlike i sličnosti obrazovnih programa. Klasifikacije ideologija imaju nekoliko značajnih funkcija u dekonstruisanju ideologije određenog obrazovnog programa: a) odražavaju istorijski uticaj kao i aktuelna uverenja i shvatanja obrazovanja za vreme u kojem nastaju; b) promovišu jasno prepoznatljive naučno vrednosne izvore i jezik, kojima su određene različite orijentacije u obrazovanju; c) predstavljaju konceptualne okvire obrazovnih programa kao osnovu za razumevanje konkretnog programa u praksi; d) ukazivanjem na različite pristupe obrazovanju doprinose da učesnici na svim nivoima obrazovanja postanu aktivni u kritičkom dijalogu o ideologijama u obrazovanju i izraze svoja uverenja (Schiro, 2013).

Klasifikacije ideologija obrazovnih programa se razlikuju prema kriterijumu od kojeg polaze. Tako jedna od ranijih klasifikacija postavlja svrhu obrazovanja kao kriterijum (Scrimshaw, 1983, prema: Moore, 2006), dok se u klasifikacijama na početku dvadeset prvog veka kao kriterijum postavljaju različite funkcije obrazovanja, npr. sticanje kompetencija kao moć određenih društvenih grupa (Scott, 2007).

Klasifikacija od koje polazimo (Schiro, 2013) u ovom istraživanju, za kriterijum klasifikovanja uzima ono što se nalazi u fokusu obrazovnog programa. Na osnovu fokusa programi su grupisani na četiri ideologije:

1. Akademska ideologija (fokus: naučno-akademska disciplina). U programu se naglašavaju i konkretizuju sadržaji za koje se smatra da odražavaju suštinu nastavno/naučne discipline. Zadaci obrazovanja se odnose na

usvajanje akumuliranih znanja kulture, poznavanje konceptualnih okvira nastavno/ naučne discipline i razvijanje načina razmišljanja primerenih datoj naučnoj disciplini.

2. Ideologija društvene efikasnosti (fokus: univerzalni ishodi za funkcionalni život i tržišnu efikasnost). U programu se naglašavaju postavljeni ishodi i standardi postignuća učenika, obrazovne strategije koje dovode do postavljenih standarda, ekspertsko spoljašnje merenje, naučna zasnovanost obrazovne prakse mimo kulturnih vrednosti određene zajednice. Zadaci obrazovanja su sticanje merljivih znanja, sposobnosti i veština potrebnih za tržište rada i funkcionalan život (Marsh, 1994).
3. Ideologija individualnog razvoja (fokus: dete). Programi određeni ovom ideologijom su programi „centrirani na dete” (Schiro, 2013:5) čiji cilj je razvoj pojedinačnog deteta u skladu sa njegovim jedinstvenim intelektualnim, socijalnim, emocionalnim i fizičkim karakteristikama. Dete se posmatra kao „izvor programa” a potencijal za razvoj je u samom detetu. U programu se naglašavaju individualizacija, (individualna iskustva, interesovanja, potrebe) i razvojna primerenost programa.
4. Ideologija sociokulturne rekonstrukcije (fokus: promena odnosa moći i transformacija kulture). Programi zasnovani na ideologiji sociokulturne rekonstrukcije polaze od pretpostavke da se ljudsko iskustvo najsnažnije oblikuje u društvenom i kulturnom kontekstu u kojem oni žive i da je značenje koje se gradi u učenju zajednička konstrukcija kroz socijalna iskustva u jednoj zajednici. Programi naglašavaju vrednosti na kojima se temelji obrazovanje u određenoj zajednici i kontekstualnu primerenost programa, prava *na* i *u* obrazovanju, socijalnu pravdu, kolaboraciju, strategije podrške učešću u zajedničkim aktivnostima dece i odraslih, inkluzivnu praksu i umrežavanje institucija i aktera u zajednici.

Dimenzije ideologije obrazovnih programa

Za dekonstruisanje ideologije obrazovnog programa sačinjena je matrica analize, u kojoj su ključne dimenzije obrazovnog programa postavljene kao kategorije za analizu: društvena paradigma; vrednosti; ciljevi; shvatanje učenja; položaj i odnosi učesnika; sredina; evaluacija programa. (Tabela 1) Polazeći od iznete klasifikacije ideologija obrazovnih programa (Schiro, 2013) dimenzije su potpunije određene u odnosu na karakteristike svake ideologije, kako bi se razumelo njihovo značenje.

Tabela 1. Dimenzije ideologija obrazovnih programa

ideologija dimenzije	akademska ideologija	ideologija društvene efikasnosti	ideologija individualnog razvoja	ideologija sociokulturne rekonstrukcije
društvena paradigma	obrazovanje kao cilj po sebi i kao društveni prestiž, konsenzus esencijalnih, naučnih saznanja	globalizacija, uska povezanost obrazovanja sa tržištem rada, tehnokratija, obrazovanje kao usluga, osiguranje kvaliteta obrazovanja	modernizam, antropocentrizam, konstruktivizam, obrazovanje se sagledava kroz teorije rasta i razvoja individue	umrežavanje, egalitarizam, rekonceptualizacija detinjstva, postmodernizam, poststrukturalizam, građenje kvaliteta
vrednosti	naučne istine, kumulacija esencijalnih znanja	funkcionalno življenje, pragmatizam, tržišna efikasnost, profitabilnost	lična sreća, autonomija, aktivizam, sloboda	prava, učešće, kolaboracija, kontekst, ekološka umreženost, različitost
ciljevi	sticanje znanja i razvijanje mišljenja u okviru naučne discipline	razvoj ljudskih i društvenih resursa za tržišnu efikasnost	stvaranje uslova za ostvarenje individue, zadovoljavanje potreba i interesovanja pojedinca, individualizacija	promena identiteta kroz učešće, doprinos rekonstrukciji odnosa moći „nad” u odnose deljenja moći „sa”
shvatanje učenja	transmisija i reprodukcija naučnih saznanja	tehnicistički proces: input – proces (izabrana strategija, izabrano iskustvo) – ishod	aktivna konstrukcija znanja na osnovu interakcije sa okruženjem	socijalni proces – kokonstrukcija značenja, kvalitativna promena učešća u društvenoj zajednici
položaj i odnosi učesnika	autoritet nastavnika, dete je objekt obrazovanja	kvazitržišni položaj, ekspertski autoritet, dete je resurs za stvaranje kapitala i korisnik usluge	autoritet naučnika –poznavalaca zakonitosti i osobenosti razvoja individue, dete je objekt posmatranja	razvijanje zajednice prakse, deljenje moći <i>sa</i> ; dete je aktivni učesnik u svom obrazovanju <i>sa pravom na i u obrazovanju</i>
sredina	obrazovna institucija, kabineti, radna soba	obrazovna institucija, vežbaonice, simulacije životnih situacija	obrazovna institucija i okruženje kao priređena sredina u skladu sa individualnim i razvojnim potrebama i interesovanjima dece	životno okruženje, učenje u zajednici, institucionalno umrežavanje i integrisanje spoljašnjeg, unutrašnjeg i virtualnog prostora
evaluacija programa	kvantitativna, usmerena na ocenjivanje dece prema stepenu usvojenih znanja	spoljna, kvantitativna sumativna, ostvarenost postavljenih ishoda preko merenja standardizovanih postignuća dece	formativna, usklađenost programa sa razvojnim i ličnim potrebama i interesovanjima	kompleksna, višeperspektivna, participativna, zasnovana na refleksiji i promeni prakse

U daljem tekstu iznećemo detaljnije razlike u značenju dimenzija programa u okviru pojedinih ideologija.

Društvena paradigma. Kulturni obrazac se odražava u obrazovnom programu kroz legitimizaciju kulturnih vrednosti kojima se ojačava ili reprodukcija ili transformacija kulture. Težnja ka kulturnoj reprodukciji ili transformaciji može se pratiti u programu kroz pristup naučnom i društvenom konsenzusu (Young, 2002; Apple, 2012). U obrazovnim programima orijentisanim na reprodukciju kulture konsenzus u naučnom mišljenju i celokupnoj društvenoj praksi svodi se na jednu teoriju koja se prenosi kao opšteprihvaćena istina i jedini kulturni produkt. Pri tome se u procesu učenja često isključuje proučavanje različitih pristupa a ukoliko se i predviđa programom, različiti pristupi su predstavljeni kao disfunkcionalni a ne kao pokretači istraživanja i katalizatori promene. Suprotno tome, obrazovni programi orijentisani na transformaciju kulture, u procesu učenja akcentuju važnost kritičkog preispitivanja razvoja i konfrontiranja ideja i istraživačkih pristupa i usmereni su na građenje reflektivnog odnosa u razumevanju različitih naučnih stanovišta.

U odnosu prema društvenom konsenzusu u obrazovnom programu se može pratiti njegova zasnovanost na principima i organizaciji kojima se doprinosi razvijanju odnosa u kojima su učesnici u obrazovanju primaoci i prenosioci ustaljenih vrednosti ili aktivni učesnici u zajednici i stvaraoci vrednosti. U prvoj vrsti programa se kao principi postavljaju, ravnoteža, predvidivost, efikasnost, „objektivno” utvrđena značenja koja su obavezujuća, spoljašnja kontrola i merenje a u drugoj principi su reflektivno delovanje, istraživanje, dinamičnost, kontekstualnost, autentičnost, kreiranje (McKernan, 2007). Polazeći od shvatanja društvene i kulturne stvarnosti kao „sukoba i protoka a ne zatvorenog funkcionalnog sistema” (Apple, 2012:223), možemo reći da programi koji upućuju na nekritičko prenošenje ustaljenih rešenja umanjuju ličnu i društvenu kreativnost kao potencijal kulture.

Dominirajući kulturni obrazac se odražava u obrazovnom programu i kroz mehanizme koje program predviđa i koristi za očuvanje i „distribuciju” kulture. Jedan od mehanizama je podsticanje učešća određenih društvenih grupa, pri čemu se može stvoriti osnova za olakšano uključivanje i učešće nekih društvenih grupa u obrazovanje u odnosu na druge grupe kojima se nameću određene društvene barijere. To se posebno odnosi na obrazovne programe koji se orijentišu na efikasnost i produktivnost kao vrednosti u obrazovanju, zbog toga što su oni više orijentisani na „proizvodnju” tehničkog znanja a manje na „distribuciju” kulture. Međutim, to nikako ne znači da ovi programi negiraju i ne prihvataju npr. kulturnu različitost. Naprotiv, oni deklarativno govore o prihvatanju kulturnih različitosti ali im „sužavaju obim i stavljaju ih pod kontrolu” (Apple, 2012: 187), do onog nivoa na kojem kulturne različitosti ne mogu ugroziti postojeću društvenu stvarnost usmerenu na proizvodnju ekspertskog znanja i tržišnu logiku. Kulturna različitost je tako u osnovi podređena i svedena na globalno primenljiv tehnološki obrazac i tehnološki kriterijum različitosti.

Mehanizam očuvanja i distribuiranja kulture može se dekonstruisati u obrazovnom programu na osnovu analize „kulturnog legitimiteta” koji se pridaje

znanju određenih društvenih grupa kao „ekspertskog” ili znanju određenih kulturnih zajednica kao vrednijeg od drugih. Sistem društveno prihvatljivog znanja i vrednosti u obrazovnim programima uvek predstavlja „pristup selektivne tradicije” (Apple, 2012:187) sa ciljem da se očuvaju i reprodukuju postojeći društveni obrasci. Tako je npr. priznavanje nadmoći ekonomske logike i ekonomskog rečnika u obrazovanju posebno vidljivo u programima ideologije društvene efikasnosti. U takvim programima polazi se od principa efikasnosti i teži se stvaranju i favorizovanju „tehničkog znanja” koje se može meriti testiranjem. Tehnička znanja se postavljaju kao „znanja visokog statusa” (Apple, 2012:122) za razliku od umetnosti ili društvenih nauka, čime obrazovanje učestvuje u ekonomskoj i društvenoj stratifikaciji znanja (Eisner, 2005). Ekonomska retorika u tom kontekstu, prema mišljenju sociologa obrazovanja, dobija viši status od govora etike u obrazovanju, baš zbog toga što se „etika ne može operacionalizovati kroz odnos imput-output” (Apple, 2012:119). Ekonomsko tržišni pristup u obrazovanje unosi filozofiju „tržišna nužnost je društvena nužnost” (Vukićević, 2012:23) prema kojoj se priroda čoveka i ljudske zajednice nalazi na tržištu kao tržišni resurs.

Odnos društva prema obrazovanju odražava se u obrazovnom programu i kroz načine na koje obrazovna politika podržava eksterno umrežavanje programa sa drugim društvenim sistemima (ekonomijom, kulturom,...) koji utiču na društvene promene. Samo preko obrazovnih programa se ne može mnogo doprineti npr. socijalnoj jednakosti i jednakim šansama svih u obrazovanju, ako drugi sistemi, kao što su ekonomski, politički, privredni, imaju tendenciju da zadrže postojeće odnose moći i minimiziraju mogućnosti društvene promene (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013).

Vrednosti. Vrednosti, načela, principi u obrazovnim programima odražavaju etičku praksu kao osnovu na kojoj se proces obrazovanja gradi, koja prevazilazi okvire moralnog obrazovanja ili obrazovanja za vrednosti kao izdvojenog područja obrazovanja (Lovat i Toomey, 2009). Obrazovni programi ne mogu biti vrednosno neutralni i ukoliko vrednosti nisu eksplicirane u obrazovanju se afirmišu različita uverenja i verovanja za koje se bez kritičkog preispitivanja pretpostavlja da su „na pravom mestu”. Karakteristika konsistentnih obrazovnih programa su jasno eksplicirane vrednosti koje se operacionalizuju kroz celokupnu strukturu programa i prožimaju je, počev od ciljeva pa do položaja i odnosa učesnika programa i organizacije obrazovnog procesa. Savremeni nacionalni obrazovni programi u svetu imaju jedinstvene vrednosti za sve nivoe i oblike obrazovanja. Tako npr. u finskim to je poštovanje prava, učenje zasnovano na istraživanju, samorefleksija, ili u australijskim, briga za sebe i druge, zaštita prava, razumevanje i uključivanje, doprinos, pouzdanost, poštenje, integritet, partnerstvo (Lovat i Toomey, 2009). U okviru različitih ideologija vrednosti se u obrazovnim programima mogu zasnivati na moći znanja ili na kompetencijama za društvenu produktivnost ili na personalnom razvoju ili na pravima i dobrobiti svih učesnika. Tako u programima akademske ideologije „hegemonija zvaničnog znanja” (Apple, 2012; 102) postaje vrednost i svrha obrazovanja, pri čemu lično i kontekstualno iskustvo i znanje dece i odraslih ima manju vrednost. U

programima ideologije individualnog razvoja. dominira „vrednost identiteta” (Gevirc i Krib, 2012), kojima se podržava osećaj lične vrednosti, dok u programima ideologije društvene efikasnosti vrednost čini tržišna produktivnost u kojoj su društveni i ljudski resursi instrumentalizovani.

Ciljevi obrazovanja. Ciljevi su kao i samo obrazovanje društveno konstruisan koncept iza kog stoji moć određene ideologije obrazovanja i određene društvene grupe ili grupa. U dekonstruisanju ideologije u dimenziji ciljeva postavlja se nekoliko pitanja: čiji su ciljevi; na koga se odnose; šta se ciljevima naglašava i usmerava; kako su postavljeni ciljevi u odnosu na proces i ishod obrazovanja; kakva su poruka šalje o obrazovanju; kako je u programu osmišljena eksterna podrška ostvarivanju ciljeva odnosno, kako država ili društvena grupa „radi” na ostvarivanju ciljeva (Marples, 2002). Određena ideologija postaje vidljiva i prati se kroz ciljeve u odnosu na: 1) aspekte obrazovanosti koji se naglašavaju ciljevima; 2) imanentnost celokupne strukture programa i organizacije obrazovnog procesa koju program projektuje navedenim ciljevima (Piters, 2012:23). To znači da „načelno” određivanje ciljeva, bez operacionalizacije kroz sve delove programa u okviru iste ideologije iz koje su određeni, čini program nekoherentnim modelom. Ciljeve kao što su npr. razvijanje kritičkog mišljenja, samoodgovornosti, teško je ostvariti ako se u programu shvatanje škole ili dečjeg vrtića svodi na sliku „institucija sa bihevioralnim pravilima” (Hentig, 1997:51). Prema različitim ideologijama iz kojih proističu ciljevima se mogu naglašavati različiti aspekti obrazovanosti kao što su: razvijanje mišljenja i sticanje znanja u odnosu na esencijalna naučna saznanja; razvoj ljudskog i društvenog kapitala; autonomija pojedinca; podsticanje učešća u rekonstrukciji kulture i promeni društvenih odnosa. Na primer, u obrazovnim programima zasnovanim na društvenoj efikasnosti etički ciljevi su marginalizovani zbog naglašavanja efikasnosti obrazovanja i sticanja veština ili su zamenjeni „apstraktnim individualizmom” (Apple, 2012:64), tako što se konkretni učesnici obrazovnog procesa uopštavaju u apstrakcije sačinjene na osnovu naučnih dokaza razvojne psihologije, pa se u programu govori sa jedne strane, o podržavanju njihovih interesovanja i potreba a sa druge strane, o unifikaciji i normiranju razvoja.

Shvatanje učenja. U odnosu na ideologije iz kojih proističu shvatanja učenja se u programima vezuju za: ovladavanje znanjima; sticanje znanja, sposobnosti i veština; konstrukciju saznanja; ko-konstrukciju značenja. Shvatanje učenja ne izražava se u programu samo kroz ekspliciranje shvatanja nego kroz konzistentnost programa a to znači da je takvo shvatanje operacionalizovano u organizaciji sredine za učenje, odnosima učesnika obrazovnog programa i evaluaciji programa. Iz shvatanje učenja kao socijalnog procesa – kokonstrukcije sledi konkretizacija položaja i uloga dece i odraslih kao učesnika koji zajedno uče pri čemu organizacija sredine za učenje takođe odražava moć zajedničkog učešća. Na primer, shvatanje učenja se značajno razlikuje ako se u programu govori o podršci učenju kao „podizanju skela (scaffolding) ili učenju kao kokonstrukciji, zbog toga što je za razliku od „podizanja skele”, gde odrasli prilagođava svoju podršku zoni narednog razvoja deteta, u učenju kao kokonstrukciji fokus stavljen na razvijanje zajedničkih značenja, pri čemu svaki učesnik doprinosi

svojim aktuelnim iskustvima. U programima zasnovanim na ideologiji društvene efikasnosti dominira shvatanje učenja koje Apple opisuje kao „pozitivistički ideal” (Apple, 2013:207), gde je učenje povezano sa standardima objektivnosti i smatra se vrednim u odnosu na znanja koja su upotrebljiva na tržištu rada, zbog čega je u učenju mnogo više radionica i simulacija kao ostvarenje principa „stvarnost je dovedena u škole” (Hentig, 1997:217). Programi akademske ideologije više podstiču učenje da se „mnogo zna” nego što se razvija stvaralaštvo na osnovu kojeg nastaju nove ideje i razumeva „razlog stvari i delanja” (Piters, 2012:25). Obrazovni programi ideologije sociokulturne transformacije polaze od shvatanja učenja kao kolaborativnog i integrisanog procesa tako da se „briše granica između učenja u školi i učenja u stvarnosti” (Hentig, 1997:217).

Položaj i odnosi učesnika programa. Dekonstruisanje ideologije iz koje proističe određenje položaja i odnosa učesnika programa odnosi se na nekoliko kriterijuma analize: a) značenja o identitetu i ulogama učesnika; b) operacionalizaciju načina njihovog uključivanja u program; c) odnose moći i metode i pokretače autonomije i kontrole; d) oslonce podrške učešću različitih učesnika u programu. Poruka o identitetu, kao onome „što mislimo da jesmo i šta želimo da budemo” (Gavric i Krib, 2012: 222), u programu se izražava značenjima o personalizaciji, vrednostima, odnosima sa drugima i življenju u zajednici. U obrazovnom programu, zavisno od ideologije, konstrukcija identiteta učesnika se može postaviti kao proces koji se odvija u okviru odnosa moći, pri čemu se svaki učesnik u obrazovanju „pozicionira u odnosu na hijerarhiju kao moćan ili nemoćan i svom identitetu pripaja ono što odražava moć ili nemoć” (Gavric i Krib, 2012:229). Nasuprot tome, u programu se mogu operacionalizovati različite mogućnosti za deljenje moći i participaciju, npr. programi zasnovani na aktivizmu i pravima razvijaju predstavu o ličnoj moći u preispitivanju odnosa moći i reprodukcije kulturnih vrednosti.

Obrazovni programi koji su orijentisani na standarde, merenje i kontrolu prihvataju identitete učesnika kao stereotip, i opisuju ih na površan i uopšten način, kao primaocce i korisnike utvrđenih kulturnih obrazaca. Ukoliko program promovise i operacionalizuje istraživački pristup time doprinosi da učesnici programa postaju kreatori novih kulturnih identiteta, tako što grade uvide u „sopstvenu autonomiju i identitet zajednice kojoj pripadaju” (Gevirc i Krib, 2012:226), i razvijaju refleksivan odnos prema identitetu (Eisner, 2005). To znači da obrazovni program na različitim nivoima konkretizuje načine učešća odraslih i dece u projektovanju i građenju različitih aspekata identiteta svih učesnika (pripadanje, prihvatanje, interkulturalnost..) umesto da identitete unapred kategorizuje i postavlja ih kao stereotipe. U obrazovnim programima zasnovanim na standardizaciji i normiranoj predvidljivosti, shvatanje individue i njenog položaja je „apstrahovano” prema opštim pravilnostima/stadijumima razvoja ili je zasnovano na nekritičkom odnosu prema aktuelnoj društvenoj stvarnosti. Takav program je „manipulativan” prema individualizaciji, zbog toga što u njemu dominiraju ekspertske, psihološke, terapijske perspektive kao mehanizmi pomoću kojih se obrazovne institucije i pojedinci uključuju u proces „sortiranja individua u unapred definisane društvene, ekonomske i obrazovne

pregrade, nad kojima se primenjuje tretman koji je neko drugi smislio „ (Apple, 2012:294). Na taj način program šalje poruku da se obrazovanje usmerava na promenu „korisnika usluga obrazovanja” a ne institucija obrazovanja koje dovode do stereotipnih konstrukata.

Modaliteti kontrole, domeni autonomije i uključivanja u obrazovni program se mogu pratiti u odnosu na odlučivanje učesnika *u* i *o* obrazovnom programu. Na primer, u programima ideologije društvene efikasnosti, nastavnici su stavljeni u „kvazitržišni položaj” (Gavric i Krib, 2012; 259) kao pružaoci usluga nad kojima se pojačava spoljašnja kontrola. „Od nastavnika se očekuje da slede direktive i postanu poslušni izvršioци, što je posledica panične žurbe da se škole smeste u okvire ideologije, prakse i vrednosti poslovnog sektora, bez obzira na to što one imaju aspiraciju, istoriju, profesionalnu kulturu po kojima se bez ikakve sumnje razlikuju od prodavnica automobila, pivara i kioska s brzom hranom” (Gavric i Krib, 2012:261). Ovakva programska rešenja sužavaju ili u potpunosti zanemaruju etičku dimenziju nastavničkog delovanja, pretvarajući ga u tehnički proces.

Modaliteti kontrole se u programima mogu predstaviti kao direktni ili indirektni, pisani kao izričiti zahtevi i norme ili kao preporuke učesnicima programa. Obrazovni programi sociokulturne rekonstrukcije umesto modaliteta kontrole zasnovani su na refleksiji i samoodgovornosti učesnika programa. Obrazovanje shvaćeno kao „usluga” pretpostavlja hegemoniju eksperata a praktičara kao pružalaca usluge i dece i porodice kao korisnika usluge. Kako navodi Apple, ako smo u obrazovanju u odnosu pružalaca i korisnika usluga onda smo određeni proizvodom usluge koju koristimo, te nas određuje „ono što kupujemo a ne ono što činimo” (Apple, 2012:404).

Sredina za učenje. Sredina ostvarivanja obrazovnog programa uključuje shvatanje obrazovne institucije i okruženja u kojem se program ostvaruje, prostorne i vremenske organizacije, kao i odnose među učesnicima programa. Ukoliko se obrazovni program orijentiše na sticanje esencijalnih znanja onda će učenje biti odvojeno od konkretnih društvenih praksi i bez vidljivih veza sa životnim okruženjem, u obrazovnoj instituciji kao jedinom mestu učenja sa strukturom prostora koja podseća na birokratizovane institucije državne uprave organizovane prema kabinetskoj nastavi, sadržajima izdvojenih disciplina, i razredno-časovnom sistemu (Eisner, 2003; Middlewood i Burton, 2010). Slika škole ili dečjeg vrtića se u obrazovnom programu prema ideologiji iz koje proističe može predstaviti kroz sliku: a) institucije u kojoj se stiču posebna znanja; b) ekspertske institucije gde se mladi ljudi „oblikuju” i pripremaju za tržište rada; c) mesta gde se deca razvijaju u skladu sa svojim potrebama i interesovanjima; d) mesta na kojem se živi, stiče iskustvo i stvara (Hentig, 1997). Na primer, slika o školi ili dečjem vrtiću u obrazovnom programu ideologije sociokulturne rekonstrukcije operacionalizovana je kao „podjednako dobro” mesto za boravak odraslih i dece, kao mesto koje odražava različitost perspektiva učesnika u obrazovnom programu i čini vidljivim proces učenja. Slika sredine za učenje u ovim programima je kreirana kao okruženje u kojem se uči sa drugima različitih uzrasta, različitih iskustava i kompetentnosti i uključuje veliki broj institucija i prostora u lokalnoj zajednici. Sredina u tom smislu ima višestruka značenja:

fizički prostor; društveni prostor – prostor ostvarivanja društvenih praksi i odnosa; kulturni prostor – stvaranje kulturnih vrednosti; diskurzivni prostor – prostor za dijalog i razmenu različitih iskustava, različite perspektive i načine izražavanja (Moss i Petrie, 2002). Obrazovne ustanove u takvom kontekstu „priznaju detinjstvo, razvijaju kulturu slušanja dece „ i više su od „ institucija koje služe zadovoljavanju potreba iz paketa protektivnih prava” (Nenadić, 2010).

Vrste i funkcije praćenja i evaluacije programa. Evaluacije obrazovnih programa mogu biti zasnovane na različitim modelima evaluacije koji zavise od ideologije iz koje proističu. Modeli evaluacije kao što su Model efektivnosti, Tajlerov model usmeren na ciljeve, Model CIPP (context, input, proces, product), proističu iz ideologije društvene efikasnosti (Glatthorn et al, 2012). Iako među njima postoje razlike koje su nastajale u pokušajima prevazilaženja slabosti svakog prethodnog modela, svima je zajednički pristup evaluaciji kao pozitivističkoj, tehničkoj proceduri zasnovanoj na merljivim podacima kontrole kvaliteta. U obrazovnim programima koji prihvataju modele evaluacije orijentisane na merenje i spoljašnju kontrolu, konkretizuju se procedure koje garantuju izvesnost, predvidljivost, racionalnost i objektivnost. Programi koji se fokusiraju na individualnom vrednovanju na osnovu normi razvoja postavljaju obrazovanje u funkciju individualno i razvojno primerenih „tretmana” i mogu se pretvoriti u ekspertsku intervenciju nad ljudskim životima (Apple, 2012:346).

Modeli kao što su „Model zasnovan na umetnosti i obrazovnoj kritici”, „Kompleksni model evaluacije” (Glatthorn et al, 2012), „Model razvojne evaluacije” (Patton, 2011) imaju oslonce u ideologiji sociokulturne rekonstrukcije. Evaluacija je zasnovana na prednostima različitih metoda, mnogo više oslonjena na iskustvo praktičara i njihove refleksije o i u obrazovanju, na simboličke i posebno metaforičke forme izražavanja u deskripciji, interpretaciji i vrednosnom aspektu evaluacije. Funkcija ove vrste evaluacije je u promeni postojeće prakse koju planiraju i pokreću praktičari u kontekstu svoje prakse.

Skica za dekonstruisanje ideologija nacionalnih obrazovnih programa u Srbiji

Na osnovu razvijene matrice analiziran je sadržaj nacionalnih obrazovnih programa u Srbiji i to Osnova predškolskog programa Model A i programa od prvog do osmog razreda osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Jedinice analize činio je najmanji segment sadržaja u okviru teme ili celine programa koji izražava jednu karakteristiku dimenzije. Podaci analize sadržaja bili su osnov za kritičko preispitivanje značenja i odnosa dimenzija kao i njihovu operacionalizaciju u obrazovnim programima. Na osnovu sinteze podataka sačinjena je skica ideologija obrazovnih programa u Srbiji. Kratak pregled podataka koji sledi ima funkciju prikaza samo nekih primera analize, koji se pre mogu nazvati elementima za skicu ideologija nacionalnih obrazovnih programa i mogu poslužiti kao povod za detaljnija istraživanja kao i za pokretanje diskusije, da li u Srbiji imamo jasno opredeljenu ideologiju obrazovanja.

Skica za dekonstruisanje ideologija može se predstaviti ovako:

Društvena paradigma. Pokušaj da se rasvetli društvena paradigma iz koje nastaju programi u Srbiji svakako se suočava sa ograničenostima istraživanja iz pedagoške perspektive i zahteva multidisciplinarna istraživanja promena u kulturi, politici, ekonomiji, naučnim shvatanjima. Neki elementi izdvojeni u kvalitativnoj analizi ukazuju na odnos prema obrazovanju karakterističan za akademsku i ideologiju društvene efikasnosti. Takva konstatacija izvedena je iz sledećih podataka analize:

- Eksterno umrežavanje programa ne postoji. Programi ne govore o kontinuitetu obrazovanja kroz konceptijsku povezanost sa nivoima obrazovanja iz kojih slede i kojima prethode. Programi ne sadrže uvodne podatke o implementacionog procesu nastajanja i razvijanja programa, kao ni podatke o tome na koje društvene i kulturne promene se programi „oslanjaju „ i kakve sve promene iziskuju. Programi ne sadrže poglavlje u kojima se govori o resursima (ljudskim i materijalnim) neophodnim za razvijanje programa, koji bi mogli biti identifikovani na osnovu izrađenih studija izvodljivosti kojima bi obrazovna politika eksplicirala neophodnu podršku razvijanju programa (npr. podrška restrukturiranju organizacije rada škole i vrtića, restrukturiranje prostora, podrška promenama u inicijalnom obrazovanju kadrova). Način eksternog (ne)umrežavanja programa pokazuje odnos prema obrazovanju kao delatnosti „po sebi“, izdvojene iz društvenog i kulturnog konteksta, umesto da se kroz umreženost programa ostvaruje integracija kojom obrazovanje postaje kulturni i društveni projekat cele zajednice (Moss, 2007).
- Programi stavljaju akcenat na ekspertsko znanje. Po tome što su usmereni na konkretizovane sadržaje učenja prema nastavnim disciplinama i ishode i standarde postignuća programima osnovnoškolskog obrazovanja se podržava: a) hijerarhija i selekcija naučnog znanja čiju relevantnost određuju i propisuju isključivo stručnjaci izvan i pre obrazovnog procesa; b) spoljašnja ekspertiza nad obrazovanjem preko testiranja i kontrole ostvarenosti standarda postignuća kao osiguranja kvaliteta obrazovanja.
- Programi odražavaju svedeno razumevanje inkluzivne obrazovne prakse. U programima se ne operacionalizuje značenje inkluzivne obrazovne prakse čime se odnos obrazovne politike prema integrisanju svih vrsta različitosti u obrazovanju svodi na uključivanje dece iz osetljivih društvenih grupa i dece sa smetnjama u razvoju.

Vrednosti. U Modelu A Osnova predškolskog programa dominiraju vrednosti ideologije individualnog razvoja (autonomija deteta je centralna vrednost). U programima osnovnog obrazovanja i vaspitanja vrednosti nisu eksplicitno date. Ukoliko pokušamo u ovim programima da izdvojimo implicitno date vrednosti iz definisane svrhe obrazovanja može se uočiti:

1. da prevlađuju vrednosti iz ideologije društvene efikasnosti, kojima se pojačava priprema funkcija obrazovanja za aktivnosti koje će deca

obavljati naknadno i koje nisu imanentne procesu obrazovanja, kao npr.: „ *znanja, veštine, stavovi i vrednosti koje osposobljavaju učenika za aktivno i odgovorno učešće u ekonomskom, društvenom i kulturnom životu*” (Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2005:4) i ideologije individualnog razvoja, npr. „ *znanja, stavovi i vrednosti koje osposobljavaju učenika da uspešno zadovoljava sopstvene potrebe, razvija sopstvenu ličnost i potencijale*” (Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2006:2; Pravilnik o nastavnom programu za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2006:2).

2. da se vrednosti odnose samo na učenike umesto na sve učesnike u obrazovanju, što je karakteristično za akademsku, ideologiju društvene efikasnosti i ideologiju individualnog razvoja.

Ukoliko se o vrednostima zaključuje na osnovu principa obrazovanja i vaspitanja kao što je naglašeno npr. u Programu za prvi razred osnovne škole, a koji su navedeni u Opštim osnovama školskog programa (Pravilnik o opštim osnovama školskog programa, 2004) može se uočiti u 6 od 11 principa dominacija vrednosti iz ideologije društvene efikasnosti (npr. *solidarnost; dostupnost; unapređivanje i osiguranje kvaliteta; uvažavanje i poštovanje svih učesnika u obrazovnom procesu; odgovornost učesnika i nosilaca interesa u obrazovanju;..*) a zatim ideologije individualnog razvoja u 3 od 11 principa (npr. *lična svojstava, individualne razlike, uzrasne i razvojne karakteristike,...*).

Pored toga što nisu eksplicirane i ne daju jasno polazište na kome se zasniva obrazovanje, vrednosti su, tačnije svrha i principi iz kojih su izvedene, operacionalizovani u programima kroz akademsku ideologiju. Kontradiktornost ideologije individualnog razvoja i akademske ideologije ilustruje primer operacionalizacije polazišta, „*uvažavanje i poštovanje ličnosti i ličnih svojstava, uzrasnih i razvojnih karakteristika učenika i individualnih razlika među učenicima u pogledu načina učenja i brzine napredovanja*”, kroz razredno predmetno časovni sistem.

Ciljevi. U Opštim osnovama predškolskog programa Model A ciljevi vaspitanja i obrazovanja se odnose na dete i proizilaze iz ideologije individualnog razvoja (Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa, 2006:29).

Analiza ciljeva postavljenih u većem broju nacionalnih programa osnovnog obrazovanja pokazuje da opšti ciljevi odražavaju dominaciju ideologije individualnog razvoja, npr. „*.....sticanje znanja učenika nužnih za razumevanje prirode, društva, sebe i sveta u kome žive u skladu sa njihovim razvojnim potrebama, mogućnostima i interesovanjima*”, ali da u njihovoj operacionalizaciji u programima dominiraju druge dve ideologije. U posebnim ciljevima kao i metodama i načinima realizacije programa dominira akademska ideologija dok postavljanje ishoda i standarda proističe iz ideologije društvene efikasnosti. Posebni ciljevi su u većini nacionalnih programa osnovnog obrazovanja u neskladu sa opštim ciljevima, jer su određeni iz perspektive nastavne discipline i odnose se na usvajanje, ovladavanje, sistematizovanje znanja, što proističe iz akademske ideologije.

Shvatanje učenja. U Opštim osnovama predškolskog programa Model A, učenje se određuje iz ideologije individualnog razvoja, kao aktivna konstrukcija znanja određena razvojnim mogućnostima dece. U nacionalnim programima osnovnog obrazovanja pristupi učenju proističu iz akademske ideologije, ideologije društvene efikasnosti i ideologije individualnog razvoja. Sve tri ideologije istovremeno, sa dominacijom akademske i ideologije društvene efikasnosti mogu se identifikovati u gotovo svakom programu, na osnovu toga što je proces učenja: a) podređen i opredeljen prema sadržaju pojedinačnih nastavnih disciplina; b) orijentisan na standarde postignuća c) usmeren ka individualnim mogućnostima deteta na osnovu određenog broja ciljeva. Nejasno određenje procesa učenja vidljivo je i kroz nedovoljnu operacionalizaciju metoda učenja i podučavanja i njihovu podređenost sadržajima pojedinih nastavnih disciplina. Tri različita pristupa učenju u istom programu narušavaju njegovu koherentnost i šalju kontradiktornu poruku o vrednosti i funkciji učenja.

Položaj učesnika. U Modelu A Osnova predškolskog programa položaj učesnika je određen prema ideologiji individualnog razvoja. Položaj i odnosi učesnika u obrazovnom procesu u nacionalnim programima osnovnog obrazovanja nisu operacionalizovani i o njima se govori samo načelno na nivou ciljeva programa, npr. „*razvijanje i negovanje drugarstva i prijateljstva, usvajanje vrednosti zajedničkog života i podsticanje individualne odgovornosti*” (Pravilnik o nastavnom planu i programu peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2006:4). Međutim, u bilo kom programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja, teško je uočiti koherentan odnos prema položaju učesnika jer podaci analize pokazuju:

1. u odnosu na ostvarivanje programa položaj nastavnika je određen iz ideologije društvene efikasnosti. Na osnovu programa u kojem su ciljevi, zadaci, sadržaji i ishodi propisani a postignuća dece se mere standardizovanim testovima, može se zaključiti da je nastavnik realizator programa;
2. postoji izdellenost položaja deteta između akademske ideologije, ideologije društvene efikasnosti i ideologije individualnog razvoja. Položaj deteta je podređen prirodi nastave discipline i na osnovu toga je različit ili čak kontradiktoran u različitim nastavnim disciplinama. Položaj deteta je takođe podređen programu i njegovoj realizaciji jer se detetu određuje vrednost na osnovu merljivih postignuća u programu, što ukazuje da je program sačinjen za dete naspram dobrobiti deteta u programu (Pavlović Breneselović, 2010). Istovremeno, individualizacija se svodi na uopštene identitete dece određene ekspertskim tumačenjem (npr. *deca sa smetnjama u razvoju, deca iz manjinskih grupa...*);
3. položaj i uloga drugih učesnika u programu kao što je npr. porodica, različiti stručnjaci izvan škole, volonteri,...nije operacionalizovan u programu, što odgovara akademskoj ideologiji.

Sredina za učenje. U programu predškolskog vaspitanja Model A shvatanje sredine je podeljeno između ideologije individualnog razvoja i ideologije

sociokulturne rekonstrukcije, jer se o dečjem vrtiću govori istovremeno kao priređenoj sredini za dete i dečjem vrtiću kao otvorenom sistemu

(Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa, 2006)

U shvatanju sredine za učenje u nacionalnim programima osnovnog obrazovanja dominiraju shvatanja karakteristična za akademsku ideologiju u kojoj je škola mesto učenja, nastava osnovni i najrazrađeniji način učenja u školi a nastavni čas jedinica učenja. Preporučene aktivnosti u programu se svode na obavezne predmete u nastavi, kao *predmetni i nastavni parametri* dok su *ambijentalni parametri* kao mogućnosti učenja u zajednici samo deklarativno navedeni (Pravilnik o nastavnom planu i programu za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2006:123). Životno okruženje se u programima shvata samo kao dopuna učenju u školi u posebnim prilikama (posete muzejima, biblioteci, botaničkoj bašti) kroz jednokratne posete a ne kao mesta učenja jednako važna kao i škola.

Razredno-predmetno-časovni sistem karakterističan za akademsku ideologiju je dominantan u svim programima osnovnog obrazovanja i vaspitanja iako se pokazalo da je u raskoraku sa savremenim shvatanjima o učenju. Grupisanje učenika prema interesovanjima i sposobnostima predviđeno je samo u okviru dopunske i dodatne nastave i vannastavnih aktivnosti.

Evaluacija. U Modelu A Opštih osnova predškolskog programa posebno je izdvojeno poglavlje koje se odnosi na evaluaciju programa, koja se odnosi na ustanovu, vaspitače, praksu ostvarivanja programa i decu. U nacionalnim obrazovnim programima osnovnog obrazovanja i vaspitanja u Srbiji ne postoji deo koji govori o evaluaciji programa.

Nepostojanje dela programa koji se odnosi na evaluaciju u programima osnovnog obrazovanja i vaspitanja nije samo manjkavost dokumenta, ono odražava dominaciju ideologije društvene efikasnosti. U gotovo svim programima evaluacija programa je svedena samo na procenjivanje znanja učenika (Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2005:121). Kriterijumi i način vrednovanja učenika su operacionalizovani kroz opšte i posebne standarde postignuća: „*Standardi znanja su referentna osnova za prikupljanje pouzdanih i valjanih podataka o stepenu ostvarenosti očekivanih postignuća.....Posebni standardi određuju nivo razvijenosti znanja, sposobnosti i veština koje učenik ostvaruje na kraju svakog razreda, nivoa obrazovanja i vaspitanja u okviru svakog nastavnog predmeta*” (Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja; 2005:148). U odnosu na poziciju i ulogu evaluatora nije predviđena evaluacija programa od strane učenika, nastavnika, roditelja ili saradnika u programu, nego se implicitno pripisuje spoljašnjoj ekspertizi, što proističe iz ideologije društvene efikasnosti.

Zaključak: neusklađen triptih obrazovanja

Obrazovni programi kao dokumenti su retko predmet praćenja i preispitivanja u Srbiji. Oni kod nas imaju ukorenjeno značenje „dokumenta po sebi” koji priprema grupa eksperata *izvan i pre* prakse škola i dečjih vrtića i koji se,

prema dosadašnjim iskustvima, prihvata zdravo za gotovo. Međutim, ideologije obrazovnih programa imaju veliki uticaj na to kako će generacije razmišljati i graditi odnos prema znanju, učenju, zajednici, životnim vrednostima. Njima se određuje odnos društvene zajednice prema obrazovanju i definišu očekivanja od obrazovanja. Skica ideologija obrazovnih programa u Srbiji nagoveštava neusklađen triptih obrazovanja: tri slike o obrazovanju kontradiktornih dimenzija i stila u jednom obrazovnom okviru, povezane samo načelno temom obrazovanja.

Dekonstruisanje ideologija u nacionalnim programima predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja u Srbiji ukazuje na dva široka zaključka:

- postoji diskontinuitet između ova dva nivoa obrazovanja, dok savremeni sistemi obrazovanja u svetu teže kontinuitetu i to ističu kao važnu dimenziju kvaliteta obrazovanja;
- u svakom pojedinačnom obrazovnom programu mogu se identifikovati više različitih, međusobno konfrontirajućih ideologija. U svakom programu osnovnog obrazovanja postoje značajne razlike između zastupljenih ideologija na nivou principa i ciljeva i njihove operacionalizacije u drugim delovima programa. Istovremenu zastupljenost ideologije individualnog razvoja, društvene efikasnosti i akademske ideologije u nacionalnim programima osnovnog obrazovanja moguće je opisati kao simbiozu tradicionalnog koncepta obrazovanja, apstraktnog individualizma i menadžerskog birokratizma (McLaren, 1994, Young, 2002).

To znači da na nivou obrazovnih programa kao dokumenata mi nemamo jasnu ideologiju obrazovanja i da teško možemo odgovoriti na pitanje u kakvo obrazovanje kao društvo verujemo i čemu težimo u obrazovanju.

U nastojanju da na društvenom planu razvijamo demokratsku praksu *prema i u* obrazovanju koja bi omogućila razumevanje i opredeljivanje za određenu ideologiju obrazovnih programa moguće je poći od sledećih smernica: a) jasnog opredeljenja za društveno utemeljene vrednosti na kojima gradimo obrazovanje i koje se obrazovanjem razvijaju a na osnovu kojih se definišu ključna očekivanja od obrazovanja i ključni pravci razvoja sistema obrazovanja; b) sistemskih promena u obrazovanju u odnosu na utemeljene vrednosti kao „višesmerne promene” (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013:113) umesto promena koje se svode na promenu legislative ili na parcijalne institucionalne promene; c) podrške kritičkom preispitivanju i istraživanjima u obrazovanju, posebno istraživanjima u pedagogiji i sociologiji obrazovanja. Istraživanja sociologije obrazovanja o društvenom, kulturnom i političkom kontekstu koji oblikuje obrazovne programe mogla bi biti pokretač kritičkog preispitivanja dominirajućih shvatanja i vrednosti na kojima se grade obrazovni programi u Srbiji. Takva istraživanja bi doprinela jačanju društvene prakse u kojoj se shvatanja koja su kulturno konstruisana ne prihvataju kao jednom zauvek data, nego da mogu i potrebno je da budu preispitivana i rekonstruisana.

Literatura:

- Apple, W. Michael. 2012. *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga
- Eisner, W. Elliot 2003. Questionable Assumptions About Schooling. *Phi Delta Kappan*, god.84, br. 9: 648–657
- Eisner, W. Elliot. 2005. *Reimagining Schools*. London: Routledge
- Glatthom, Alan., Boshee, Floyd., Whitehead, M. Bruce., Boschee, F. Bonii. 2012. *Curriculum Leadership Strategies for Development and Implementation*. London: SAGE Publications
- Gevirc, Šeron, Krib, Alan. 2012. *Razumevanje obrazovanja. Sociološka perspektiva*. Beograd: Fabrika knjiga
- Hentig, Hartmut. 1997. *Humana škola*. Zagreb: Educa
- Krnjaja, Živka., Pavlović Breneselović, Dragana. 2013. *Gde stanuje kvalitet – Politika uspostavljanja kvaliteta u predškolskom vaspitanju Knjiga 1*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu
- Lovat, Thomson., Toomey, Ron. 2009. *Values Education and Quality Teaching*. Melbourne: Springer
- Marples, Roger. 2002. *The aims of education*. New York: Routledge
- Marsh, J. Colin. 1994. *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa
- McKernan, James. 2008. *Curriculum and Imagination*. London: Routledge
- Middlewood, David., Burton, Neil. 2010. *Managing the Curriculum*. SAGE Publications
- Muller, Johan. 2000. *Reclaiming knowledge: social theory, curriculum, and education policy*. London: Routledge Falmer
- Moss, Peter., Petrie, Pat. 2002. *From Children's Services to Children's Spaces*. London: Routledge Falmer
- Moss, Peter. 2007. *Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a democratic practice*. London: Institute of Education University of London
- Nenadić, N. Mile 2010. Detinjstvo u diskursu jednakog priznanja, *Sociologija*, god. 52, br. 3: 265–283
- Pavlović Breneselović, Dragana 2010. Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, god. 59, br. 2: 251–264
- Patton, Q. Michael. 2011. *Developmental evaluation: applying complexity concepts to enhance innovation*. New York: The Guilford Press
- Pešić, Mirjana. 2002. *Vodič za razvijanje otvorenog kurikuluma*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu
- Piters, R. Stanley 2012. Ciljevi obrazovanja – pojmovno istraživanje. *Reč*, god.18, br. 28: 11–41
- Pravilnik o opštim osnovama školskog programa. 2004. Ministarstvo prosvete i sporta RS: *Prosvetni glasnik*, br. 5

- Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. 2005. Ministarstvo prosvete i sporta RS: *Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 1*
- Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. 2006. Ministarstvo prosvete i nauke RS: *Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 3*
- Pravilnik o nastavnom planu i programu za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. 2006. Ministarstvo prosvete i sporta RS: *Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik, Specijalni broj*
- Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa, 2006. Ministarstvo prosvete i sporta RS:
Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 14
- Ross, Alist. 2000. *Curriculum: Construction and Critique*. London: Falmer Press
- Sahlberg, Pasi. 2004. Teaching and globalization. *Research Journal of Managing Global Transitions*, god. 2, broj 1: 65–83
- Shiro, M. Stephen. 2013. *Curriculum Theory –Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Boston: SAGE Publications
- Spring, Joel. 2004. *How educational ideologies are shaping global society*. London: Taylor & Francis
- Scott, David. 2007. Six curriculum discourses, u: Moore, Alex (ur.). *Schooling, Society and Curriculum*. London: Routledge, str. 32–43
- Vukićević, Slobodan 2012. Antropocentrizam: egzistencija portiv esencije, *Sociologija*, god. 54, br.1:21–36
- Whitty, Geoff. 2003. *Sociology and school knowledge: curriculum theory, research and politics*. London: Taylor & Francis
- Young, F. Michael. 2002. *The Curriculum of the Future From the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning*. New York: Taylor & Francis