

УЛОГА И ЗНАЧАЈ КОНСУЛТАЦИЈА СА ДЕЦОМ У ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт У раду се дискутује значај који консултативни процес са децом у школи има у креирању контекста који ће подстићи њихов развој и учење, обезбедићи поштовање права деце и доношење одлука које су у њиховом најбољем интересу. Представљене су и најчешће прејреке које оштравају процес консултација с ученицима, како на нивоу појединца (наставника) и њихове идеје о природи деце и улози партиципативних искушава у развоју и учењу тако и на нивоу образовне система који је одраслоцентричан и недовољно инклузиван када је о реч о слушању и уважавању перцепције ученика. Прејреке за консултативни процес су дискутоване у светлу различитих партиципативних пројеката и искушавања која указују на важност консултација ученика. Дате су прејорукe за усавлавање праксе демократској дијалога у школама, које прејославају како реструктурирацију, тј. промену стилова одраслих актера образовног процеса, тако и рекултурирацију, тј. промену начина на који школски систем функционише.

Кључне речи: консултативни процес, партиципација, школа, наставници, ученици.

Увод

„Они који се баве образовањем су некако заборавили важну везу између наставника и ученика. Слушамо спољне експерте који нам говоре шта да радимо и због тога заборављамо благо у сопственом дворишту – ученике“ (СооНoo, 1993: 389).

Овим речима Сузан Су Ху покушава да укаже на значај уважавања дечје перспективе у образовном процесу, као и на важност партнерства са децом у процесу изградње квалитетног система образовања, које обезбеђује развој потенцијала сваког детета до његових крајњих могућности. Процес консултовања деце и укључивање њихове перспективе у различите области друштвеног живота представља први важан корак у остваривању права деце да учествују у одлукама које их се тичу, што има значај не само са становишта њихових права и образовних политика, већ и са становишта подстицања и подржавања њиховог развоја и учења и улоге одраслих (наставника) у том процесу. Овај рад се бави значајем који консултативни процес са

¹ Е-маил: jelena.vranjesevic@f.bg.ac.rs

децом у школи има у креирању контекста који ће подстицати њихов развој и учење, најчешћим препрекама (индивидуалним и системским) које отежавају процес консултација са ученицима, као и препорукама за успостављање праксе демократског дијалога у школама.

Консултативни процес у школи: Због чега треба да слушамо децу?

Перспектива деце и одраслих може бити веома различита, што се углавном не узима у обзир, већ се одлуке доносе на основу онога што одрасли (као врховни ауторитети када је реч о деци и њиховим потребама) мисле да је у најбољем интересу деце. Консултовање деце о питањима која су значајна за њих одраслима помаже да се *деценћрирају* и да сагледају проблем са тачке гледишта деце, да разумеју шта је деци важно и које приоритете она постављају у одређеним областима. Истраживање које се бавило разумевањем начина на који деца учествују у доношењу одлука које их се тичу, како би се подстакла њихова партиципација, показало је велики несклад између перспективе деце и перспективе одраслих. Деца су сматрала да су им свакодневне, краткорочне одлуке које могу да доносе (шта ће да раде, с ким ће да се играју или да уче и сл.) једнако важне као и дугорочне одлуке које се тичу будућности. Одрасли, с друге стране, дугорочне одлуке сматрају далеко важнијим и занемарују значај свакодневних, „малих“ одлука (О'Кане, 2008). Истраживања у школском контексту показала су да деца помињу као значајне и неке проблеме које одрасли не сматрају толико важним и не баве се њима, као што су нпр. проблем избора, количине и квалитета школских оброка, редови у кафетерији због којих деца немају времена да поједу свој оброк, распоред часова после паузе за ручак и сл. (Bennathan, 2012). Перспектива деце и одраслих често се разликује и када је у питању начин на који тумаче одређене појаве и процесе. У истраживању које је спроведено у једној од средњих школа у Кембриџу, у оквиру пројекта *Ефикасно учење* (Flutter & Rudduck, 2004), наставници су желели да сазнају шта ученици мисле о критеријумима за оцењивање (Шта чини један задатак успешно урађеним?). Консултативни процес с ученицима показао је да су они прилично збуњени када је реч о нивоу постигнућа које се тражи за сваку од оцена (иако су наставници мислили да су то довољно јасно образложили), као и када је реч о информативности оцене у смислу повратне информације о томе шта могу да ураде да унапреде квалитет свог рада (већина наставника је мислила да је то прилично јасно дефинисано самом оценом). У том истом истраживању, наставници су сазнали и да, за разлику од увреженог мишљења да је критика најбољи мотиватор, ученици сматрају да честе (негативне) критике делују негативно на њихово самопоуздање и смањују мотивацију за учење.

Консултације с децом помажу одраслима и да стекну *бољи увид у проблеме* са којима се деца суочавају. У једном истраживању вршњачког насиља у школама истраживачи су схватили да је ученицима важније где се насиље одвија, тј. која места у школи су најмање безбедна, него ко су насилници и најчешће жртве (Rowe, 1999). У другим истраживањима која су се бавила условима успешног учења, слушајући ученике наставници су разумели значај вршњачке групе за учење и успех ученика, а сазнали су и да ученицима велике проблеме представља недостатак времена за

одређене активности и немогућност да учествују у управљању временом у школи (Flutter & Rudduck, 2004).

Када је реч о политикама усмереним на остваривање *најбољеј интјереса дејте-иша*, слушање деце и разумевање њихове перспективе (која се често разликује од перспективе одраслих) повећава вероватноћу да ће одлуке које се о деци доносе заиста бити у њиховом најбољем интересу. Као пример могу да послуже истраживања перспективе деце и њиховог искуства вршњачког насиља. Разговори с ученицима о томе ко су најчешћи насилници, како се насиље испољава и на којим местима се дешава, као и њихови предлози за спречавање насиља помогли су наставницима у неким школама да креирају програм заштите деце од насиља (Charlton, 2012). Истраживање децје перспективе често резултира и акцијом коју сама деца предлажу и спроводе, што представља сложенији облик партиципације. Тако је у једној школи оформљен тим *вршњачких савејтника* који су давали подршку деци која су жртве насиља (Sharp et al., 1994). У другим истраживањима која су рађена у области образовања, консултовање деце и уважавање њихове перспективе водило је до промене различитих аспеката који чине квалитет и доступност образовања: повећана безбедност деце (Bennathan, 2012), промена односа између курикуларних и екстракурикуларних активности и веће учешће деце у избору како курикуларних (избор садржаја/тема и метода учења) тако и екстракурикуларних активности (Flutter & Rudduck, 2004), повећана партиципација деце која имају специјалне образовне потребе у избору начина процене знања (завршних тестова) и процена адекватности стручне подршке (Armstrong & Galloway, 2012), као и боља прилагођеност школе маргинализованим групама – деци која имају тешкоће у учењу, деци из различитих етничких група и сл. (Davie & Galloway, 2012).

Слушање и уважавање мишљења деце у образовном процесу може да има и значајан развојни потенцијал. Нека истраживања показују да консултације с ученицима о процесу учења (Како најбоље уче? Шта им помаже да уче боље?) могу да утичу на њихова постигнућа (Watkins, 2001), мотивацију за учење и позитиван став према школи и наставницима (Flutter & Rudduck, 2004), самопоуздање и позитивну слику о себи, као и на жељу да се активно укључују у различите аспекте живота школе (Jelly et al., 2000). Консултативни процес у школи такође доприноси и развоју метакогниције ученика, тј. ученици јасније разумеју начин на који уче и ефекте учења (Flutter & Rudduck, 2004; Black et al., 2002). Развојни потенцијал консултативног процеса огледа се и у стицању компетенција неопходних за живот у грађанском демократском друштву. Консултативни процес представља прекид уобичајене праксе неслушања, дискриминације деце и (зло)употребе моћи одраслих. Тиме што консултују децу, одрасли поручују да их уважавају, да њихово мишљење узимају озбиљно у разматрање и да се њихово мишљење поштује. Истраживања показују да овај начин учешћа деце утиче на развој просоцијалног понашања и низа компетенција које су важне за одрастање у демократским друштвима (Woodhead, 1998). Деца уче кроз процес консултација: уче се да јасно изражавају своја искуства и да слушају искуства других; уче се да функционишу у групи, да се договарају и преговарају са другима, да трагају за конструктивним решењима проблема; уче се да критички мисле, да буду самостална и одговорна, као и да уважавају друге (пошто су и сама уважена).

Дијалог с ученицима и уважавање њихове перспективе има импликације и за саме наставнике и квалитет њихове праксе. Слушајући ученике, наставници упознају начин на који деца уче, факторе који им олакшавају/отежавају процес учења, проблеме са којима се суочавају у образовном процесу и на тај начин прилагођавају свој рад контексту у којем се учење одвија, као и компетенцијама и потребама ученика. За разлику од традиционално успостављених односа моћи и хијерархијског ауторитета (у којем су наставници на врху, а ученици на дну хијерархије), дијалог с ученицима и слушање онога што имају да кажу претпоставља један другачији модел односа који је заснован на узајамности, договарању и сарадњи и у којем ученици имају свест о томе да су уважени партнери у комуникацији. То доводи и до промене етоса школе која постаје заједница која учи, у којој су искуснији (наставници) и мање искусни партнери (ученици) активни у процесу размене и деле одговорност за процес учења (Rogoff, 1994).

Консултативни процес у школи: Због чега не слушамо децу?

Упркос бројним примерима који показују трансформативни и развојни потенцијал консултовања с децом у образовању, ученици су и даље прилично невидљиви и њихов глас се ретко чује када се доносе одлуке које су непосредно значајне за њих. Постоје бројне препреке како на нивоу појединаца (наставника) и њихове идеје о природи детета и улози партиципације у развоју и учењу, тако и на нивоу образовног система који је одраслоцентричан и недовољно инклузиван када је о реч о партиципацији ученика. Најчешће заблуде које доводе до маргинализације деце (ученика) у образовном процесу су следеће:

- *Одрасли су (боље од саме деце) у стању да процене њихове потребе и најбољи интерес.*

Корен ове заблуде је у слици о детету која је у друштву доминантна и која умногоме утиче на сагледавање развоја, његових циљева и начина на који се развој подстиче. Та слика нуди прихваћене моделе односа деце и одраслих, указује на пожељне облике образовања и васпитања деце и представља важан део *режима истине* (Foucault, 1995), тј. система друштвених претпоставки које дефинишу шта ће се у једном друштву сматрати истином, нормалношћу, чињеницом која се не доводи у питање, као и ко то може да процени и на који начин. Као део режима истине, слика о детету постаје основ (и оправдање) за различите манифестације опресивних пракси над децом, које су подржане јасним дискриминаторским ставовима. Једна од експлицитних дискриминаторских пракси је неслушање и неуважавање мишљења детета, будући да је дете незрело, некомпетентно и самим тим непоуздан извор података о себи. Одрасли су зато једини у стању да процене најбољи интерес деце и њихове потребе. Овај аргумент је тешко одржив са становишта (социо)конструктивистичког приступа развоју у оквиру којег се на дете гледа као на научника, активног у конструктисању сазнања о свету око себе (Пијаже), креатора значења (Брунер) и партнера у

асиметричној интеракцији (Виготски). Деца нису пасивни примаоци утицаја околине, већ активно сазнају и осмишљавају свет око себе, у чему им одрасли свесрдно помажу. Кључно питање које одрасли треба да поставе приликом консултовања деце није *Да ли она разумеју, или не?*, већ *Шта треба да урадимо да би нас она разумела?*, будући да вештина слушања перспективе и потреба других не зависи од компетенција онога ко прича, већ од компетенција онога ко слуша (Alderson, 2000: 16–17). Теорија о *својини језика деце* (Malaguzzi, 1993) представља метафору која говори о бројности различитих начина на које деца могу да изразе своје мишљење и идеје које имају. Поред најчешће коришћених техника којима се може истраживати искуство деце као што су интервју, фокус-групни интервју, партиципативно посматрање и сл., постоје и друге визуелне индивидуалне и групне технике истраживања искуства чак и сасвим мале деце. Цртање (Angelides & Michaelidou, 2009; Tay-Lim & Lim, 2013), вајање и моделовање, фото и видео записи (Wang & Burris, 1997), као и различите драмске улоге попут игара улога, пантомиме, лутака које деца сама праве или које су претходно израђене – персоне лутке (Etienne et al., 2008), форум театар / интерактивно позориште (Veale, 2005) само су неке од метода/техника које се могу користити самостално или у комбинацији са другим техникама у процесу разумевања сложеног искуства деце. Узраст и компетенције деце не могу да представљају препреку за слушање деце, а посебно деце у периоду средњег детињства и адолесценције, будући да се тада развијају компетенције које су важне и за сложеније форме партиципације (Lansdown, 2005; Vranješević, 2004). Примери консултација са децом у основним и средњим школама показују да је већина ученика (без обзира на узраст) изузетно компетентна да разговара о процесу учења, иако (посебно млађи ученици) нису увек у стању да своје идеје и увиде артикулишу језиком формалног образовања (Flutter & Rudduck, 2004). Оно што најчешће представља баријеру за консултовање деце је несигурност одраслих у погледу својих компетенција за разговор са децом, као и недостатак комуникацијских вештина и способности прилагођавања стила и начина комуникације сваком појединачном детету (Alderson, 2000). Од одраслих се зато захтева да истраже нове могућности комуникације са децом (који превазилазе уобичајени образац у којем једна особа прича, а друга слуша), да науче нове „језике“ у раду са њима, као и нове начине слушања њиховог искуства (Moss, 2006).

- *Не можемо консултовати децу у многим стварима зато што ми није у њиховом најбољем интересу, ми одрасли смо да их слушамо.*

За разлику од претходног експлицитно дискриминаторског става о некомпетентности детета, у овом случају реч је о мање видљивој, суптилнијој форми дискриминације која је исказана као заштита деце и покушај да се обезбеди њихов најбољи интерес. У једном истраживању у којем су наставници питани да наведу разлоге због којих о неким областима школског живота не би консултовали децу, као најчешће разлоге за неуважавање мишљења деце, они наводе безбедност и заштиту најбољег интереса деце (Vranješević, 2012). У овом случају дискриминација је заснована на уверењу наставника да могу сами (без консултације с ученицима) дефинишу у чему се огледа безбедност деце и шта представља њихов најбољи интерес. У истраживању

су се издвојиле две групе наставника које су се разликовале у начину на који виде најбољи интерес деце. Они наставници који најбољи интерес дефинишу као заштиту физичког и психичког интегритета детета (да се дете не повреди, да се заштити од различитих облика угрожавања, заштита здравља детета и сл.) само у тим случајевима преузимају на себе процес одлучивања без консултације са децом. По мишљењу тих наставника, постоје неке ситуације у којима треба реаговати брзо и спречити да дете настрада (туче у школском дворишту, излазак ван дворишта и сл.) и да одлуку како да поступи у тим ситуацијама доносе они сами, тј. користе тзв. протективну употребу силе. За разлику од њих, они наставници који најбољи интерес дефинишу као заштиту деце и у другим областима које нису нужно угрожавајуће, као што су организација боравка у учioniци (правила седења, организација часа, начин рада, евалуација рада на часу), па чак и ваннаставне активности (излети, посете, такмичења) сматрају да деца веома често не знају шта је за њих добро и због тога наставници већину одлука преузимају на себе.

- *Не можемо да излазимо у сусрет свим гечјим њошребима ученика – њо би довело до анархије у школи.*

Наставници често потпуно занемарују могућност да консултују ученике о различитим аспектима живота школе, зато што процес консултација повезују с испуњавањем свих потреба и захтева деце (Vranješević, 2012). Овде је реч о неразумевачу суштине консултативног процеса, тј. мешачу консултација с децом и учешћа деце у процесу одлучивања. Консултација с ученицима подразумева да се њихово мишљење озбиљно узима у обзир приликом одлучивања, да се оно третира равноправно као мишљење наставника и да, уколико се донесе одлука која није у складу са ставовима и потребама ученика, та одлука буде јасно образложена. Она може да води до сложенијег учешћа у процесу одлучивања, али чак и тада не значи да се потребама деце мора изаћи у сусрет, нити да је мишљење наставника мишљење другог реда. Консултативни процес помаже наставницима да се децентрирају, да проблеме сагледавају из угла ученика и да одлуке које доносе буду у складу са потребама деце и њиховим најбољим интересом. То не значи губитак ауторитета (како неки наставници мисле), већ његово редефинисање у правцу међусобног уважавања и сарадње, што доводи до бољег односа између наставника и ученика, подстицања мотивације за учење и партиципацију у школи, о чему је већ било речи.

- *Ученике не ѡреба консултовати о стварима које их се не ѡсредно не ѡичу.*

Овај став, као и претходни, произилази из уверења наставника да су они неприкосновени ауторитети који осим најбољег интереса и потреба деце, могу да дефинишу и области од њиховог (не)посредног значаја. Међутим, перспектива деце је другачија. Млади истраживачи (узраста од 8 до 18 година) из групе Children's Express поручују одраслима да могу да „траже да чују мишљење деце о свему, јер она су део друштва. Она су директно укључена у разне области, као нпр. образовање, али никада о њима нису питана“ („Kids these days...“, 1999: 136). Истраживања показују да је консултовање деце чешће на млађим него на старијим узрастима (Vranješević, 2012;

Рећић, 1999) и да учитељи децу консултују у вези са већим бројем области у школском животу него наставници. С обзиром на то да као један од разлога за неконсултовање деце наставници наводе недовољно развијене компетенције, очекивало би се да реће консултују млађу децу „која немају шта да кажу“, него старију која су зрелија и компетентнија, што очигледно није случај. Консултовање деце и учитељи и наставници најчешће практикују у процесу наставе, и то углавном као део наставног процеса (одговори на питања која се тичу садржаја наставе и провере наученог). Међутим, учитељи консултују децу и када је реч о начину рада на часу (индивидуално, у малим групама, у великој групи), о самој структури и току часа (подела задужења, ко ће шта да ради и на који начин), као и у процесу евалуације сопственог знања и знања других ученика. С друге стране, и учитељи и наставници се слажу у томе да теме које ће се обрађивати, циљеви часа и уџбеници који се користе нису од непосредног интереса за децу будући да о томе не би тражили дечје мишљење. Такође, ретко се тражи и мишљење деце када су у питању области које излазе из оквира конкретне учионице: кућни ред школе – правила понашања у школи, рад школских служби, могућност евалуације наставника и њиховог рада, евалуација програма који се у школи спровode, сарадња с родитељима и могући облици те сарадње, професионално усавршавање наставника и сл. (Vranješević, 2012)

Друга истраживања показују да постоји широк дијапазон области школског живота у којима је до сада коришћено консултовање деце (укључујући и млађе основношколске узрaste) као облик њиховог учешћа у школи. Посебна пажња посвећена је процесу учења и факторима од којих зависи успешно учење (Flutter & Rudduck, 2004; Frost & Roberts, 2011; MacBeath et al., 2006). У истраживању које се бавило стратегијама учења, ученици су заједно са наставницима причали о сопственим (успешним и неуспешним) стратегијама учења, факторима који олакшавају и отежавају процес учења, врсти подршке која им треба и та дискусија је представљала почетну основу за прављење акционог плана којим ће се те тешкоће превазићи (Bullock & Wickeley, 2001). Деца су у неким школама активно учествовала у процесу школске самоевалуације (Flutter & Rudduck, 2004), као и у различитим аспектима реформе школе, као што су промена курикулума: садржај наставних и ненаставних активности, начини подучавања, партиципација ученика у процесу одлучивања, начини провере знања, односи наставник–ученик, облици сарадње са родитељима и сл. (Bennathan, 2012; Flutter & Rudduck, 2004; Mitra, 2001). Ученици су били консултовани и у истраживањима која су се бавила специфичним проблемима које одређене групе ученика или појединци имају и на које треба обратити пажњу и решавати их (напуштање школе деце из маргинализованих група, слабе оцене ученика одређених разреда из појединих предмета, и слично). Постоје и истраживања у којима је испитиван ефекат награде и казне (које врсте казни и награда су по мишљењу деце ефикасне, а које нису и због чега), као и мишљење деце о проблемима у вези са дисциплином и школским правилима (Charlton, 2012). У неким школама су консултације с ученицима биле предуслов за успостављање демократичног система у школи и примену грађанског образовања у пракси, кроз организовање школских парламената у млађим разредима основне школе (Holden, 1998).

Број истраживања у којима су деца консултована, њихова разноврсност (дијапазон области у школском животу на које се односе), као и ефекти које имају у процесу унапређења квалитета образовно-васпитног рада, захтева од наставника да размишљају шире о областима које су у непосредном интересу ученика, тј. да прихвате да постоје бројне области у образовном процесу о којима ученици могу и треба да кажу своје мишљење.

- *Обезбедите нам време, па ћемо чешће да консултујемо ученике!*

Ова се препрека само делимично односи на уверења наставника, а већим делом је условљена структуром образовног система и начином његовог функционисања. Наставници себе виде разапете између обавезних планова и програма и онога што сматрају ваннаставним активностима које нису обавезне, али су пожељне. Аргумент да деца често не могу да буду консултована пошто за то нема времена, тј. да би процес консултовања деце „појео време“ које у школи треба да буде посвећено подучавању и учењу, показује колико је идеја партиципације ученика кроз консултативни процес нееллаборисана и неуклопљена у формални курикулум школе. Разлог због којег учитељи виде консултативни процес као терет само делимично може да се објасни идејом коју они имају о његовој суштини и циљевима, а већим делом је условљен системом вредности, норми и правила на којем је школа заснована: Колико је у школи чест дијалог у ком је заиста важно шта деца мисле? На који начин је пракса консултовања деце повезана са консултовањем одраслих (родитеља и наставника) у школи? На који начин је консултативни процес уткан у организациону културу и етос школе? У којој мери културне норме и вредности школе укључују слушање деце у образовном процесу и схватање школе као „заједнице која учи“? Све су то централна питања која указују на место које консултативни процес има у школској пракси и култури школе (Vranješević, 2012).

Закључна разматрања: Како до промене?

Трансформативни потенцијал консултативног процеса

Консултовање деце није само правно и развојно-психолошко питање, већ је и важно етичко питање (Dahlberg & Moss, 2005) будући да слушање деце умногоме мери зависи од ставова и вредности које постоје у једном демократском друштву. Речи данског истраживача Олеа Лангстеда указују на везу између консултативног процеса и ставова према деци:

„Важније од техника и процедура јесте клима у друштву која обликује идеје које одрасли у том друштву имају о деци. Жеља да се деца саслушају и укључе потиче из те друштвене климе. Наравно, постоје средства и процедуре које су важне – међутим, питање које треба да поставимо је: Да ли као култура, друштво, желимо да слушамо једни друге? Да ли желимо да градимо демократске односе?“ (према: Moss, 2006: 21)

Консултовање деце подразумева културу слушања деце која је израз демократских пракса у друштву: способност да се препознају, прихвате и уважавају различите перспективе, да се о њима дискутује и да се кроз дијалог са децом креирају нова значења. Да би се пракса демократског дијалога у школама успоставила, потребна је рекултурација, тј. промена ставова одраслих који су у контакту са децом, али и реструктурација, тј. промена начина на који школа као систем функционише (Fullan, 2007). Као полазна основа у промишљању могућих праваца промене на нивоу појединаца и на нивоу система, може да послужи оквир за анализу консултативног процеса у школи, који се заснива на три питања: *Ко прича?* *Ко слуша?* и *Где се дијалоћ одвија?* (Fielding, 2001). Питање *ко прича* односи се на то да ли се у школи чује глас свих ученика, да ли су видљива деца из различитих мањинских и маргинализованих група (деца са тешкоћама у развоју / деца са посебним образовним потребама, деца која живе у институцијама, сиромашна деца, деца из разних етничких група и сл.), и ако нису, који су разлози за то. Подједнако је важно и питање о чему ученици причају, тј. да ли могу да причају и о стварима које одрасли сматрају неважним или неприхватљивим и којим „језиком“, односно да ли се подржавају различити начини изражавања мишљења који су прилагођени ученицима, или се инсистира на формалном образовном језику који је прилагођен одраслима.

Питања *ко слуша*, због чега и на који начин односе се на ставове и компетенције наставника и других одраслих који су укључени у образовни процес и умногоме одређују ток процеса рекултурације. Уколико се консултовање деце користи некритички и у манипулативне сврхе, уместо да ојача онога ко прича (децу), може ојачати онога ко слуша (одрасле), тако да се онда лакше манипулише мишљењем деце, или се оно користи у декоративне сврхе (Moss, 2006). Питање разлога због којих одрасли у школи слушају децу такође је веома важно, будући да показује слику о ученику коју наставници имају: да ли ученике виде као извор корисних информација које ће им помоћи да их боље контролишу, или као експерте за сопствено искуство од којих могу много да науче (Fielding, 2001). Компетенције наставника важне за консултативни процес са децом представљају још једну важну област на коју се односи питање како наставници слушају. Култура слушања деце подразумева аутентичну заинтересованост наставника за перспективу ученика, симетричност у односима тако што се поштује и уважава дечје мишљење и стављање у заграду сопствених предубеђења. Етичку основу слушања, чини тзв. етика сусрета (Dahlberg & Moss, 2005), која подразумева однос са другом особом током којег смо са њом повезани тако да поштујемо њене границе и не поистовећујемо је са нама самима: не тумачимо другу особу на основу сопственог референтног оквира (сопствених појмова, теорија и искуства), не покушавамо да је асимилујемо у наш систем разумевања и не минимизирамо и/или не поричемо различитости које постоје. Етика сусрета указује на важност препознавања и уважавања различитости (између одраслог и детета и између деце), као и уздржавање од поистовећивања других са нама самима (уздржавање од одраслоцентричне перспективе).

Консултовање ученика представља веома сложен процес који захтева од наставника комуникационе компетенције и знања у области развоја детета и вештине

које се односе на различите начине слушања деце. Тај процес захтева од наставника да прилагођава начин на који пита ученика његовим развојним могућностима. Наставник мора стално да проверава начин на који је ученик разумео оно што се од њега тражи, као и да даје повратну информацију која служи да ученик разбере смисао онога што се од њега тражи. Због тога је најадекватнији подстицај развоју и учењу пажљиво праћење, слушање и уважавање дечјег погледа на свет, као и стално преиспитивање своје улоге да би се избегла центрација и неосетљивост за дететову тачку гледишта. Важно питање је и на који начин наставници стичу компетенције које су важне у процесу слушања и уважавања мишљења деце. Да ли је предвиђена могућност њиховог стицања у току иницијалног образовања наставника? У којој мери се предвиђа њихово усавршавање током професионалног развоја наставника? На који начин су те компетенције укључене у процес (само)евалуације школе? Вештина слушања и уважавања мишљења ученика подразумева разумевање учења као заједничког процеса у којем се одвија сарадња, размена и коконструкција значења и представљају важан корак ка успостављању етоса школе као заједнице која учи.

Међутим, промене на нивоу ставова и компетенција наставника нису довољне уколико се не мења и образовни систем који ће те промене подржати. Због тога *контекст* у којем се консултације одвијају има од кључну важност. Да ли се у школској пракси подржава видљивост ученика и њихова перспектива? Да ли су консултовање ученика и сарадња с њима вредности које се у школи негују? Да ли постоји могућност партиципације и других актера у образовном процесу, нпр. наставника и родитеља? У којој мери је школа отворена за различите перспективе? То су важна питања будући да указују на спремност школе да учини видљивим и уважи различите перспективе, не само ученика. Видљивост перспективе наставника је по неким ауторима нужан предуслов за видљивост перспективе ученика будући да „наставници неће подржати партиципацију ученика ако она учини видљивом њихову немогућност да партиципирају“ (Fielding, 2001).

Култура слушања треба да укључи и механизме који ће деци омогућити да буду видљива и да се њихов глас у чује (Lensaun, 2004). То значи да школа треба да осигура да ученици имају приступ одговарајућим информацијама које су примерене њиховом узрасту и развојним могућностима, да би на основу њих могла да формирају ставове и искажу своје информисано мишљење. Школа такође треба да обезбеди простор за дијалог о важним питањима квалитета образовања у којем ће (пored других заинтересованих страна) важну улогу имати и ученици. То значи да се одрасли уче да говоре у *сарадњи* са ученицима, а не у *њихово име* и да ученике третирају као равноправне учеснике у дијалогу који су компетентни да учествују и у доношењу одлука у областима које их се тичу. Да би консултативни процес могао да подржи и подстакне развој ученика и да допринесе трансформацији образовног контекста, он треба да постане саставни део школске праксе, а не изоловани случај који зависи од добре воље поједине школе или појединаца у њој.

Литература

- Alderson, P. (2000). *Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice*. London & New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Angelides, P. & Michaelidou, A. (2009). The Defeating Silence: Discussing Children's Drawings for Understanding and Addressing Marginalization. *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 7, No. 1, 27–45.
- Armstrong, D. & Galloway, D. (2012). How Children with Emotional and Behavioural Difficulties View Professionals. In R. Davie & D. Galloway (Eds.), *Listening to Children in Education* (pp. 109–121). London & New York: Routledge.
- Bennathan, M. (2012). Listening to Children in Schools: An Empirical Study. In R. Davie & D. Galloway (Eds.), *Listening to Children in Education* (pp. 90–109). London & New York: Routledge.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2002). *Working Inside the Black Box*. London: King's College, London.
- Bullock, K. & Wikeley, F. (2001). Personal Learning Planning: Strategies for Pupil Learning. *Forum*, Vol. 43, No. 2, 67–69.
- Charlton, T. (2012). Listening to Pupils in Classrooms and Schools. In R. Davie & D. Galloway (Eds.), *Listening to Children in Education* (pp. 49–64). London & New York: Routledge.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Oxfordshire: Routledge Falmer.
- Davie, R. & Galloway, D. (2012). *Listening to Children in Education*. London & New York: Routledge.
- Etienne, R., Verkest, H., Kerem, E. A. & Meciar, M. (2008). *Developing Practice-based Research with Persona Dolls for Social and Emotional Development in Early Childhood*. London: CiCe.
- Fielding, M. (2001). Beyond the Rhetoric of Student Voice: New Departures or New Constraints in the Transformation of 21st Century Schooling? *Forum*, Vol. 43, No. 2, 90–99.
- Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for Schools?*. London and New York: Routledge Falmer.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish*. New York: Random House, Inc.
- Frost, D. & Roberts, A. (2011). Student Leadership, Participation and Democracy. *Leading & Managing*, Vol. 17, No. 2, 66–84.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York, NY: Teachers' College, Columbia University
- Holden, C. (1998). Keen at 11, Cynical at 18? Encouraging Pupil Participation in School and Community. In Holden, C., & Clough, N. (Eds.), *Children as Citizens: Education for Participation*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jelly, M., Fuller, A. & Byers, R. (2000). *Involving Pupils in Practice: Promoting Partnership with Pupils with Special Educational Needs*. London: David Fulton.
- "Kids These Days..." A Seminar Researched and Presented by Young Journalists from Children's Express (1999). In C. von Feilitzen & U. Carlson (Eds.), *Children and Media. Image, Education, Participation* (pp. 121–136). The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen.
- Lansdown, G. (2005). *The Evolving Capacities of the Child*. Innocenti Research Centar: Florence.
- Lensdaun, G. (2004). Dečja prava. U Tomanović, S. (Ed.), *Sociologija detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Macbeath, J., Frost, D., Swaffield, S. & Waterhouse, J. (2006). *Leadership for Learning: Making the Connections*. Cambridge, UK: University of Cambridge, Faculty of Education.
- Malaguzzi, L. (1993). For an Education Based on Relationships. *Young Children*, Vol. 11, No. 1, 9–13.
- Mitra, D. (2001). Opening the Floodgates: Giving Students a Voice in School Reform. *Forum*, Vol. 43, No. 2, 91–94.

- Moss, P. (2006). Listening to Young Children: Beyond Rights to Ethics. In J. M. Davies (Ed.), *Let's Talk About Listening to Children: Towards a Shared Understanding for Early Years in Scotland* (pp. 17–24). Learning and Teaching Scotland.
- O'Kane, (2008). The Development of Participatory Techniques: Facilitating Children's Views About Decision Which Affects Them. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (pp. 125–156). New York & London: Routledge.
- Pešić, M. (1999). Participativna prava mladih iz ugla nastavnika. U M. Pešić, B. Branković, S. Tomanović-Mihajlović i V. Dejanović (ur.), *Participacija mladih pod lupom* (str. 111—147). Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Rogoff, B. (1994). Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners. *Mind, Culture, and Activity*, Vol. 1, No. 4, 209–229.
- Rowe, D. (1999). *The Business of School Councils*. London: The Citizenship Foundation.
- Sharp, S., Sellars, A. & Cowie, H. (1994). Time to Listen: Setting up a Peer Counselling Service to Tackle the Problem of Bullying in School. *Pastoral Care in Education*, Vol. 12, No. 2, 3–6.
- SooHoo, S. (1993). Students as Partners in Research and Restructuring Schools. *The Educational Forum*, Vol. 57, No. 4, 386–392.
- Tay-Lim, J. & Lim, S. (2013). Privileging Younger Children's Voices in Research: Use of Drawings as a Co-construction process. *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 12, No. 1, 65–83.
- Veale, A. (2005). Creative Methodologies in Participatory Research with Children. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching Children's Experience. Approaches and Methods* (pp. 253–271). London: Sage.
- Vranješević, J. (2004). Participacija i razvoj u adolescenciji. *Pedagogija*, God. LIX, Br. 1, 60–67. __
- Vranješević, J. (2012). *Razvojne kompetencije i participacija dece: od stvarnog ka mogućem*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Wang, C. & Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment, *Health Education and Behaviour*, Vol. 24, No. 3, 369–387.
- Watkins, C. (2001). *Learning about Learning Enhances Performance*. London: University of London Institute of Education School Improvement Network.
- Woodhead, M. (1998). Children's Rights and Children's Development: Rethinking the Paradigm. In E. Verhellen (Ed.), *Understanding Children's Rights – Ghent Papers on Children's Rights*, 3. Belgium: University of Ghent.

Примљено: 10. 12. 2017.

Прихваћено: 20. 01. 2018.

THE ROLE AND IMPORTANCE OF CONSULTING CHILDREN IN EDUCATION

Abstract *This paper discusses the importance of the consultation process with children in schools for creating a context that will stimulate their development and learning and ensure that children's rights are respected and that decisions are made in their best interest. The paper also looks at the most common obstacles that impede the process of consultation with students, both at the level of the individual (the teacher) and their ideas about the nature of children and the role of participatory experiences in development and learning, and at the level of the education system which is adult-centric and insufficiently inclusive with regard to listening to and acknowledging the students' perspective. Obstacles to the consultation process are discussed with reference to various participatory projects and studies that highlight the importance of consulting with students. Recommendations are given for establishing the practice of democratic dialogue in schools, which requires both restructuring, i.e. a change in the attitude of adult actors in the education process, and reculturation, i.e. a change in the way in which the school system functions.*

Keywords: *consultation process, participation, school, teachers, students.*

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ КОНСУЛЬТАЦИЙ С ДЕТЬМИ В ОБРАЗОВАНИИ

Резюме *В статье обсуждается важность процесса консультативной работы с детьми в школе для создания условий, способствующих их развитию и обучению, обеспечивая при этом уважение прав детей и принятие решений в их интересе. Приводятся наиболее распространенные препятствия, которые затрудняют процесс консультаций с учениками как на уровне отдельных лиц (учителей), их представлений о природе ребенка и роли совместного участия в процессе развития и обучения, а также на уровне системы образования, которая является взрослоцентричной и недостаточно инклюзивной, когда речь идет о понимании и уважении мнения и точки зрения ученика. Препятствия на пути консультативной работе обсуждаются в свете различных совместных проектов и исследований, которые указывают на важность консультаций с учениками. Приводятся рекомендации по установлению практики демократического диалога в школах, которые предполагают реструктуризацию, т. е. изменение отношения взрослых субъектов образовательного процесса, а также рекультивацию, т. е. изменение способа функционирования школьной системы.*

Ключевые слова: *процесс консультации, партиципация, школа, учитель, ученик.*