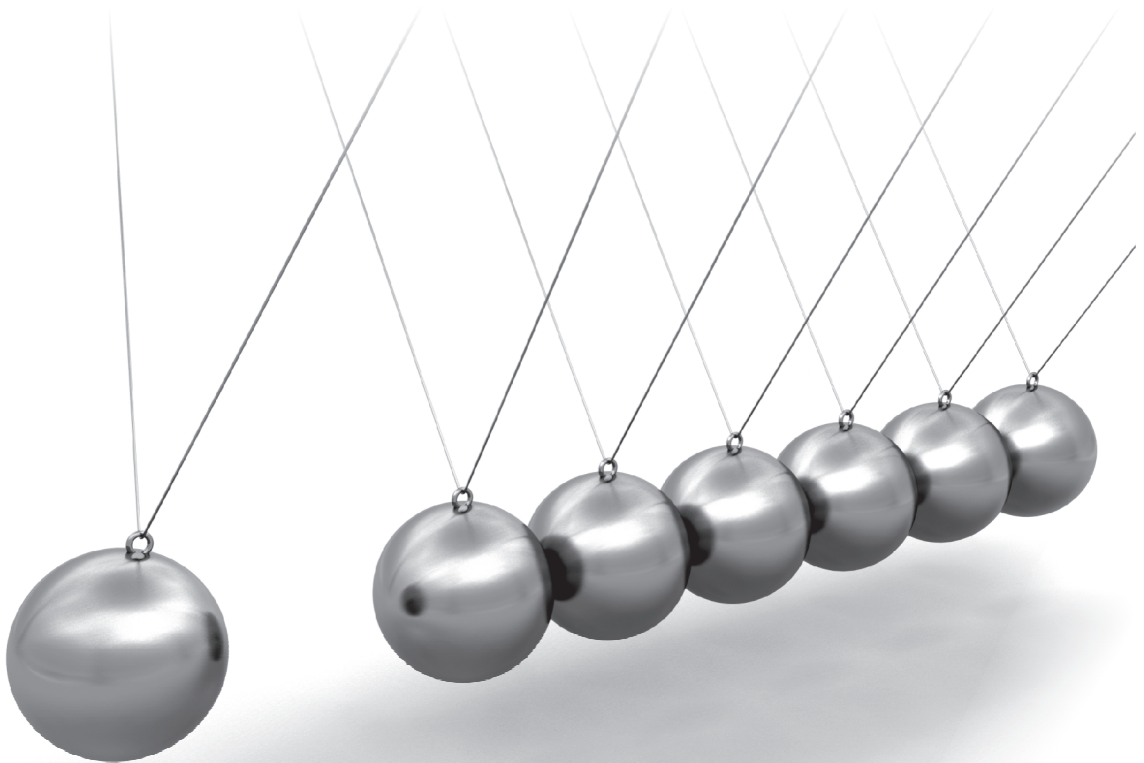


# Образовање у време ковид кризе Где смо и куда даље

Вера Спасеновић (уредница)



1838

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



*Филозофски факултет, Универзитет у Београду | 2021*



1838





**бразовање у  
време ковид кризе  
Где смо и куда даље  
*Зборник радова***

*Вера Сјасеновић (уредница)*

Едиција *Човек и друштво у време кризе*

*Образовање у време ковид кризе*

*Где смо и куда даље*

*Зборник радова*

Вера Спасеновић (уредница)

Београд 2021.

*Издавач*

Универзитет у Београду – Филозофски факултет

Чика Љубина 18–20, Београд 11000, Србија

www.f.bg.ac.rs

*За издавача*

Проф. др Миомир Деспотовић,  
декан Филозофског факултета

*Рецензенти*

Проф. др Драгана Павловић Бренеселовић,

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Проф. др Слађана Зуковић,

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Проф. др Марија Марковић,

Филозофски факултет Универзитета у Нишу

*Лектор*

Невена Мрђеновић

*Дизајн корица*

Ивана Зорановић

*Припрема за штампу*

Досије студио, Београд

*Штампа*

ЈП Службени гласник, Београд

*Тираж*

200

ISBN 978-86-6427-177-6

Овај зборник је настао у оквиру научноистраживачког пројекта  
*Човек и друштво у време кризе*, који финансира  
Филозофски факултет Универзитета у Београду.

## САДРЖАЈ

- 7 | *Вера Сјасеновић*  
Предговор
- 9 | *Радован Анђонијевић*  
Програми образовања на даљину и својства  
њихове реализације
- 23 | *Биљана Бодрошки Сјариосу*  
Корона-криза: време за педагошка преиспитивања
- 39 | *Јелена Врањешевић*  
Социоемоционално учење и резилијентност у доба кризе:  
перспектива родитеља
- 55 | *Нађаша Вујисић Живковић*  
Педагошки рад у време пандемије – две студије случаја
- 67 | *Живка Крњаја*  
Предшколско васпитање и образовање у време „корона  
кризе”: физичка изолација и „ефекат тунела”
- 83 | *Невена Мићранић*  
Увек цртамо: вртић „на даљину” у време ковид-19 кризе  
из дечје перспективе
- 101 | *Лидија Мишкељин*  
Приступи образовне политике предшколском васпитању и  
образовању у доба кризе
- 119 | *Нађаша Николић*  
Образовање у онлајн окружењу: изазов за  
наставничку професију
- 133 | *Драјана Пурешевић*  
Вртић на даљину у време ковид-19 кризе  
– перспектива родитеља
- 151 | *Јелена Секулић*  
Настава у доба кризе: о чему брину наставници

- 169 | *Мирјана Сенић Ружић*  
Ка критичком дигиталном образовању: како развијати дигиталну писменост?
- 183 | *Вера Сјасеновић*  
Одговор просветних власти на актуелну кризу: виђење практичара
- 199 | *Милан Сјанчић*  
Чему оцењивање у доба кризе: перспективе наставника на друштвеним мрежама
- 215 | *Александар Тадић*  
Образовање на даљину или удаљавање од образовања – осврт на школовање у руралним подручјима
- 231 | *Емина Хебиб*  
Школска клима у време пандемије вируса корона
- 247 | *Зорица Шаљић*  
Пружање додатне подршке ученицима у ванредним условима образовања



## ПРЕДГОВОР

Подстакнут актуелном ситуацијом везаном за пандемију изазвану вирусом ковид-19, Филозофски факултет Универзитета у Београду иницирао је и финансијски подржао низ истраживачких пројеката, с намером да се сагледају изазови и могућа решења с којима се суочавају човек и друштво у време кризе. У оквиру ове иницијативе реализован је пројекат под називом *Образовање у време ковид кризе: где смо и куда даље*. Овај пројекат, који је окупио наставнике и сараднике Студијске групе за педагогију, био је усмерен на сагледавање стања, проблема и изазова у области образовања из педагошке перспективе. Конкретније речено, пројекат је реализован с циљем да се размотри стање у образовном сектору у периоду кризе, анализирају проблеми и изазови у функционисању образовног система и праксе васпитно-образовног рада, као и да се сагледају претпоставке и могући начини превазилажења уочених тешкоћа у актуелном друштвеном контексту.

Резултати теоријских и емпиријских истраживања насталих у оквиру овог пројекта изложени су у тематском зборнику *Образовање у време ковид кризе: где смо и куда даље*. Зборник чини укупно 16 радова. Текстови обухватају широк спектар питања и проблема у области образовања, сагледаних у оквиру различитих нивоа образовања (предшколско васпитање, основно и средње образовање), у различитим контекстима образовања и учења (институционално и ванинституционално), на различитим нивоима функционисања образовања (на нивоу система, образовне институције и васпитно-образовног процеса) и из перспективе различитих актера укључених у процес образовања (деца/ученици, наставници, стручни сарадници, родитељи итд.).

Критеријум распоређивања текстова унутар зборника заснивао се на азбучном редоследу презимена аутора радова.

Рецензентима, проф. др Драгани Павловић Бренеселовић, проф. др Слађани Зуковић и проф. др Марији Марковић, захваљујемо што су својим конструктивним предлозима и запажањима допринеле квалитету овог зборника.

Проф. др Вера Спасеновић



Радован Антонијевић\*

## ПРОГРАМИ ОБРАЗОВАЊА НА ДАЉИНУ И СВОЈСТВА ЊИХОВЕ РЕАЛИЗАЦИЈЕ

**Апстракт:** Образовање на даљину представља модел образовања који доживљава експанзију у последње 2–3 деценије, упоредо са интензивним развојем у области информационо-комуникационих технологија (ИКТ), а посебно са развојем интернета. Поред појма „образовање на даљину”, у литератури је широко заступљен и низ других сличних појмова, који немају идентично значење, као што су „настава на даљину”, „онлајн образовање”, „учење на даљину”, „е-учење”, „отворено учење”, „мобилно учење” и други. Различити ресурси који се јављају у области образовања на даљину последњих година све више добијају на значају, а то се посебно односи на период ковид-19 пандемије, с обзиром на чињеницу да је у време пандемије цео свет нужно прешао на модел образовања на даљину, што укључује наставу и учење „од куће”. У будућим временима нема сумње да ће образовање на даљину све више добијати на значају, с обзиром на бројне предности овог модела образовања.

**Кључне речи:** образовање на даљину, е-учење, природа интеракције, предности и ограничења образовања на даљину.

### Увод

У време пандемије образовање на даљину јавља се као један од кључних модела образовања, који би требало да надомести различита ограничења у погледу физичког окупљања у току пандемије. Штавише, у појединим ситуацијама потпунијих ограничења физичког окупљања, образовање на даљину јавља се као једини и нужни модел реализације процеса васпитања и образовања, као једино применљиво решење у таквим околностима. Као једна од основних последица у време ковид-19 пандемије јавља се и затварање школа широм света, у циљу систематског спречавања ширења заразе. На основу тога, школски рад, односно различите врсте активности које припадају области

\* Радован Антонијевић, редовни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, aa\_radovan@yahoo.com

васпитања, образовања, наставе и учења, почиње да се одвија управо кроз модел образовања на даљину, при чему се користе различите платформе за образовање, наставу и учење на даљину, као што су Moodle, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams, Cisco Webex, D2L и друге.

Када је у питању реализација програма образовања на даљину у време пандемије, важно је нагласити чињеницу да се ради у целини о програмима који нису унапред предвиђени и припремани да се реализују „на даљину”. Стога се они одвијају у изнуђеним околностима, са различитим облицима прилагођавања садржаја програма, предвиђених активности које треба да буду реализоване, прилагођавања начина праћења рада ученика и оцењивања, и слично. Искуства такве реализације класичних програма по моделу образовања на даљину стичу се „у ходу”, тако да се кроз тај процес уочавају његове добре и лоше стране (*Guidelines on Distance Education during COVID-19*, 2020). У случају било ког програма образовања и васпитања који је првобитно био предвиђен да се реализује по моделу класичне учионице, па се онда накнадно врши пребацивање на модел образовања на даљину, може се уочити да се ту ради о прилагођеној реализацији, односно о *прилагођеном програму образовања и васпитања*. Прилагођавање је нужно, из разлога што није могуће неки програм, предвиђен за класичну учионицу, на потпуно идентичан начин остварити и на даљину, те се одређене модификације јављају као нужност, да би се остварили одређени ниво квалитета реализације програма.

Може се уочити да образовање на даљину, у одређеном смислу, још увек спада у *иновативне моделе образовања*, по својим основним карактеристикама, по обиму распрострањености, али и по могућностима које су у процесу перманентног развоја и унапређивања, што је непосредно повезано и са перманентним развојем у области ИКТ и интернета. Притом, од значаја је и становиште да се у свакој генерацији развоја образовања на даљину збива међусобни утицај педагогије и технологије (Saykili, 2018), као својеврсна симбиоза педагошког и технолошког аспекта, који је неизоставно присутан у оквиру модела образовања на даљину. Стога се иновативност у области образовања на даљину не тиче само примене све новијих и новијих технолошких решења. Иновативност се односи и на педагошки аспект осмишљавања и реализације различитих програма образовања на даљину. Та врста иновативности има исходиште у потреби да се програми образовања на даљину изграде тако да се на основу доступне технолошке подршке оствари оптимални ниво ефикасности и ефективности њихове реализације.

У овом раду, у оквиру конструкта „образовање на даљину”, појам „образовање” односи се на различите активности које су део ширих и општијих процеса васпитања, образовања, наставе, подучавања, обуке, учења и слично, које ће у овом случају бити разматране кроз реализацију тих активности, обухватним појмом „образовање на даљину”.

## Образовање на даљину као модел образовања

Већ више од две или три деценије, образовање на даљину одвија се готово искључиво употребом ИКТ и интернета. На основу тога, развој ИКТ и интернета је суштинска и незаменљива основа развоја који се одвија у области образовања на даљину, односно може се рећи да се јавља као технолошка подршка образовању на даљину (Saykili, 2018). Међутим, без обзира на значај примене ИКТ и интернета за реализацију програма образовања на даљину, и у овој области образовања суштинске су и даље филозофске, социолошке, психолошке, епистемолошке, педагошке и друге основе развоја ове области образовања. Несумњиво је да је образовање на даљину део ширих процеса друштвеног и економског развоја, и значајно је средство тих сложених развојних контекста и процеса. На основу тога, технолошка подршка јавља се само као неопходно и незаменљиво средство осмишљавања и реализације програма у овој области, те се упоредо са присуством других основа може условно говорити и о технолошкој основи образовања на даљину.

У области образовања на даљину јавља се низ других сличних појмова, који су непосредно или посредно повезани са овом облашћу, док неки од њих готово да постају одомаћени термини, као мање или више синоними за образовање на даљину или као саставни део тог модела образовања. Неки од тих појмова су *онлајн образовање* (online education), *онлајн настава* (online instruction), *онлајн учење* (online learning), *е-учење* (e-learning), *отворено учење* (open learning), *мобилно учење* (mobile learning) и други. Овде ћемо посебну пажњу обратити на појам е-учења, где ћемо на основу неких кључних карактеристика овог модела учења успоставити основе разматрања кључних карактеристика образовања на даљину.

Појам е-учење односи се на неопходан услов коришћења компјутера повезаног на интернет, да би се остварио приступ информацијама и садржајима за које се процењује да су релевантни за учење. У

ширем смислу, е-учење обухвата све облике учења који се одвијају коришћењем различитих електронских медија, да би се на адекватне и педагошки смислене начине презентовао и дистрибуирао садржај подучавања и учења, као и на обезбеђивање комуникације и интеракције између страна које учествују у процесу учења (Kerres, 2001; Vozkurt, 2019). Ове стране могу бити појединци или објекти, а комуникација и интеракција би се према Кересу (2001) одвијала између: (1) ученика и наставника, (2) међу полазницима, (3) између ученика и садржаја, и (4) између ученика и корисничког програма. Према овим одредбама е-учења, може се уочити да се овај појам не изједначује у потпуности с учењем на даљину, односно образовањем на даљину, из разлога што је нагласак стављен, пре свега, на употребу електронских медија, а не на чињеницу да ли се учење одвија физичким окупљањем у класичној учионици или се одвија на даљину. Поред тога, е-учење у неком ширем смислу не мора увек бити повезано искључиво са разноврсним активностима учења које се одвијају само преко интернета, већ се може под овим подразумевати и активност учења без успостављене интернет везе (офлајн) (Kentnor, 2015). На пример, када ученик користи интерактивни уџбенички садржај преко компјутера или неког другог уређаја (који не мора бити повезан на интернет), кроз активности са интерактивним садржајем, текстуалног или нетекстуалног карактера.

У начелу, е-учење може да се одвија као (1) саставни део реализације неког програма образовања на даљину, који се јавља као формално образовање, или као (2) део самосталних активности учења појединца, које се одвија изван реализације неког програма образовања на даљину, неформално и информално образовање (Vozkurt, 2019). Када се е-учење одвија као саставни део реализације неког програма образовања на даљину, предвиђено упражњавање различитих активности корисника програма јавља се као део испуњења различитих захтева у оквиру реализације садржаја програма, а које се одвијају као е-учење. С друге стране, уобичајено се јавља и низ других свакодневних активности учења, које се одвијају изван реализације неког програма, а које појединац остварује као е-учење, у циљу задовољења различитих индивидуалних сазнајних потреба (употпуњавање и проширивање већ стечених знања у одређеној области, стицање нових знања, унапређивање постојећих и развијање нових вештина, развијање нових интересовања, задовољење радозналости и слично). Ова друга област реализације активности е-учења постаје све значајнија, са развојем потреба за доживотним учењем.

Једну од основних карактеристика образовања на даљину, која се јавља потенцијално и код е-учења, чини одсуство потребе да се буде физички присутан у школи, односно на било ком другом месту

где се остварује васпитање, образовање, настава, учење, и друге активности. То природно не значи да је у структури реализације неког програма на даљину у потпуности искључена могућност физичког окупљања, већ се подразумева да основу реализације образовања на даљину представљају разноврсне активности које се одвијају без физичког окупљања у класичној учионици (Yates et. al, 2014). С друге стране, образовање на даљину, поред чињенице да се одвија без физичког окупљања, може да се одвија кроз *социјално окуиљање*, кроз различите врсте умрежене комуникације и интеракције. Стога су социјално окупљање и интерперсонална комуникација такође једна од значајних могућности које стоје на располагању за реализацију било ког програма образовања на даљину, што је уобичајена могућност када је предвиђено да се неки програм образовања на даљину остварује са више учесника и у исто време (симултана реализација). Поједини програми образовања могу бити предвиђени да се реализују по неком комбинованом моделу, што значи да активности које се реализују „на даљину” нису једине (Hassenburg, 2009). То подразумева да би се неке активности реализовале кроз модел образовања на даљину, док би се неке друге реализовале кроз модел учионице и физичког окупљања.

У оквиру образовања на даљину, као што је то случај и у класичној учионици, значајну улогу имају професионалци који учествују у остваривању различитих активности кроз модел образовања на даљину. У сваком програму васпитања и образовања који се реализује у учионици постоји низ професионалаца који осмишљавају и пишу програм, као и они који га остварују. И у случају модела образовања на даљину јављају се различите професионалне улоге.

Било ког професионалца у образовању који учествује у реализацији програма кроз образовање на даљину можемо условно одредити као *професионалца у образовању на даљину*. То је условно одређење, из више разлога. Пре свега, несумњиво је да образовање на даљину по неким својим карактеристикама личи на образовно-васпитни процес у класичној учионици, те се онда само условно може прихватити да се овде ради о посебној врсти професије и професионалаца који су учесници у осмишљавању и реализацији ове врсте програма (Burns, 2011). Међутим, образовање на даљину има и своје специфичности, те се самим тим и разликује од образовања у класичној учионици. Стога се и улога „наставника” у реализацији неког програма кроз модел образовања на даљину разликује од улоге наставника у класичној учионици. Професионалци у области образовања на даљину именују се на различите начине, и то као наставник, реализатор програма, модератор, фацитатор, инструктор и слично. Поред њих, ту су и

професионалци који обезбеђују технолошку подршку у реализацији неког програма, као што су систем инжењери, систем менаџери, програмери, веб-дизајнери, менаџери података и други. Природно, несумњиво је значајна улога и ових других професионалаца, који би требало да кроз информатичку подршку обезбеде осмишљавање и писање програма, као и технолошки потпуно функционалну реализацију неког програма (Leontyeva, 2018). То је у принципу значајно за било који програм који се реализује кроз модел образовања на даљину, а посебно је значајно за сложеније и технолошки захтевније програме – оне са великим бројем расположивих „алата”, са великим бројем „наставника” и „ученика”, и слично. Међутим, и поред те значајне улоге ове врсте професионалаца, они се не могу означити као професионалци у образовању, у педагошком смислу.

## Природа интеракције у образовању на даљину

Једну од кључних карактеристика образовања у учионици чини нужност примене различитих облика интеракције, као значајног педагошког средства које треба да интензивира ефикасно овладавање предвиђеним садржајима у оквиру било ког наставног програма. Савремена педагошка схватања, заснована на налазима истраживања, управо наглашавају значај интеракције, сарадничког и колаборативног учења, за остварење вишег нивоа квалитета исхода у образовно-васпитном процесу. Несумњиво је да се интеракција остварује и у оквиру модела образовања на даљину, те да и у оквиру овог модела образовања потенцијално и стварно може и треба да има значајну улогу.

Уопште, интеракција се кроз модел образовања на даљину може одвијати као персонализована (интерперсонална, између најмање два субјекта интеракције) и као неперсонализована, односно као интеракција са садржајем (Antonijević et. al, 2013). У вези са применом образовања на даљину намећу се одређена питања која се тичу природе и основних карактеристика комуникације и интеракције између учесника у овом моделу образовања.

Пре свега, значајно је нагласити да природу интеракције у оквиру реализације неког конкретног програма образовања на даљину одређује, између осталог, и технолошка подршка реализацији програма, односно расположивост различитих софтверских алата који треба да омогуће ефикасну комуникацију и интеракцију. Међутим, погрешно би било закључити да квалитет интеракције који би се могао остварити при реализацији програма зависи искључиво од технолошке подршке (Yates et. al, 2014). У оквиру било које опције



технолошке подршке могу се јавити различити нивои квалитета интеракције, што представља област педагошког аспекта осмишљавања и реализације програма. Стога, може се потенцијално догодити да, с обзиром на основне карактеристике програма и његове реализације, не буду у довољној мери искоришћене расположиве могућности које се јављају као технолошка подршка.

Интеракција у класичној учионици је симултана и непосредна, те се ови облици интеракције јављају као преовлађујући. С друге стране, и у случају реализације програма образовања на даљину могу се јавити облици симултане и непосредне интеракције, али се поред тога јавља и облик који можемо одредити као *одложена интеракција*, која се условно може означити и као посредна интеракција, кроз различите облике.

У области образовања уопште, између различитих актера у процесу реализације постоје могућности за успостављање различитих врста комуникације, која може да буде једносмерна, двосмерна или вишесмерна. Са данашњим нивоом развоја технолошке подршке образовању на даљину комуникација између учесника може да се одвија не само као једносмерна и двосмерна, већ и као вишесмерна комуникација и комуникација на више нивоа, те се и сама интеракција може одвијати кроз ове модалитете (Saykili, 2018).

Један од недостатака који могу да се јаве при реализацији појединих програма јесте такво креирање програма на даљину у којем ће „наставник” (реализатор, медијатор, модератор) имати *централну и доминантну улогу* (Burns, 2011). У програмима који су осмишљени на тај начин несумњиво ће се и примењени облици интеракције ослањати на централну улогу наставника, који ће давати основни тон организацији и упражњавању различитих облика интеракције. Међутим, један од значајних изазова у даљим правцима развоја образовања на даљину јесте изналажење нових могућности за остварење вишег нивоа квалитета активности ученика у реализацији ових програма. То се истиче и у истраживањима аутора који су се бавили проучавањем искустава ученика основне и средње школе у реализацији програма кроз модел образовања на даљину у време пандемије (на пример, Cerović Kovač et. al, 2021). Препорука која се истиче у овом истраживању јесте да је неопходно ученицима обезбедити активнију улогу у избору садржаја учења, кроз обезбеђивање боље технолошке подршке, као и промовисањем значаја компетенција наставника и ученика за одржавање „живе интеракције”. У принципу, ова препорука важи за било који програм образовања на даљину, дакле и за оне који се не одвијају као изнуђени модел у време падемије.

## Могућности и ограничења образовања на даљину

Програми образовања на даљину, који укључују различите активности подучавања и учења, у принципу могу да се осмисле кроз модалитете синхроне и асинхроне реализације. *Синхрона реализација* програма образовања на даљину подразумева истовремено присуство свих учесника у реализацији програма, кроз испуњавање различитих активности које се одвијају истовремено. С друге стране, то не значи да увек сви учесници на исти начин треба да реализују све предвиђене активности. У оквиру модалитета синхроне реализације, интеракција између учесника је по својим основним карактеристикама непосредна, потпомогнута различитим софтверским алатима, те се реализује као говорно-визуелна, говорна и писана комуникација (chat).

*Асинхрона реализација* програма образовања на даљину подразумева упражњавање различитих активности, које се не одвијају истовремено од стране свих учесника у реализацији програма. Активности се реализују према предвиђеном распореду, где је неопходно да сваки учесник обави одређене активности, у времену које је за то предвиђено, што може бити и услов ефикасног одвијања програма у целини. И у оквиру модалитета асинхроне реализације обично је неопходно да буду примењене и различите могућности интеракције и комуникације у циљу успешне реализације програма.

Могућност осмишљавања неког програма образовања на даљину кроз синхрону или асинхрону реализацију не значи да ови програми треба да буду осмишљени и реализовани само кроз један од ова два модалитета. Постоји и могућност да се неки програм образовања на даљину осмисли тако да су у њему присутни сегменти и синхроне и асинхроне реализације предвиђених садржаја програма (Leontjeva, 2018). У томе се управо састоји једна од предности неког програма образовања на даљину, јер се тај програм евентуално може осмислити кроз комбиновано коришћење модела синхроне и асинхроне реализације.

Као и у класичној учионици, и кроз модел образовања на даљину могуће је применити различите облике индивидуализације и диференцијације, кроз програмске садржаје и активности прилагођене индивидуалним својствима учесника у реализацији програма, њиховим могућностима, претходним знањима и вештинама, интересовањима, сазнајним потребама, као и другим својствима. Као и у класичној учионици, различите врсте прилагођавања садржаја и активности могу да допринесу подизању нивоа ефикасности

и ефективности реализације програма (Barnard-Brak et. al, 2012). То се посебно односи на програме у којима је заступљена изборност, и садржаја и активности, те се реализација програма одвија кроз различите могућности избора учесника. Избор се одвија у складу с њиховим индивидуалним својствима, која се тичу знања и вештина, интересовања, сазнајних склоности којима су претходно овладали.

При реализацији различитих програма по моделу образовања на даљину јављају се разноврсне интеракције између учесника. Општи је утисак да се и код образовања на даљину могу остварити интензивне и садржајне интеракције, у зависности од тога како су оне осмишљене и уз помоћ којих технолошких средстава се упражњавају. То се односи и на интерперсоналне интеракције, али и на интеракције са садржајем. Међутим, интеракције које се успостављају у оквиру реализације неког програма на даљину, по неким својим карактеристикама разликују се од интеракција у класичној учионици (Yates et. al, 2014). То не мора само по себи да буде недостатак и ограничење, али посебна пажња мора да се посвети правилном осмишљавању система интеракција, да би се остварила оптимална ефикасност и ефективност реализације програма.

На квалитет реализације различитих активности у оквиру неког програма образовања на даљину утичу и расположива технолошка средства (софтверски алати), а то се односи и на начине на који се одређена средства користе. За различите активности било би неопходно да буде предвиђена употреба оптималних технолошких средстава. Уколико се технолошка средства користе насумично, на основу расположивости или личне процене које технолошко средство је најприкладније користити за реализацију појединих активности, као резултат се јавља одсуство оптимизације у коришћењу технолошких средстава. У том случају, може се очекивати нижи ниво квалитета реализације програма образовања на даљину.

Пошто се у данашње време образовање на даљину реализује кроз преовладавајућу употребу различитих платформи за е-учење, квалитет реализације зависи и од обучености учесника за ефикасно и сврсисходно коришћење различитих могућности (софтверских алата) којима располаже коришћена платформа (Leontyeva, 2018). Стога је природно очекивати нижи ниво ефикасности и ефективности реализације неког програма образовања на даљину када учесници у реализацији користе само неке од расположивих алата у оквиру коришћене платформе, због недовољне обучености за коришћење расположивих могућности (Burns, 2011). Шири контекст значаја обучености учесника у реализацији програма на даљину јесте дигитална писменост,

која може да се одреди као скуп различитих компетенција (способности, знања и вештина) неопходних за успешно коришћење информационо-комуникационих технологија. Дигитална писменост сваке индивидуе није од значаја само за успешну реализацију програма образовања на даљину, већ има и шири и општији значај с обзиром на чињеницу да представља ниво оспособљености сваке индивидуе, као и њен капацитет прилагођавања свим променама које се јављају у друштву на основу све интензивнијег развоја информационо-комуникационих технологија, као и ширења области њихове примене.

У данашње време програми образовања на даљину реализују се готово искључиво употребом информационо-комуникационих технологија, па самим тим и квалитет реализације у великој мери зависи од технолошких карактеристика коришћених мрежа и опреме (Leontyeva, 2018). Стога су квалитет интернет конекције, у смислу брзине протока и стабилности конекције, као и квалитет компјутерског хардвера и софтвера, технолошки чиниоци ефикасне реализације програма образовања на даљину. И поред чињенице да се ради искључиво о технолошком аспекту квалитета реализације неког програма на даљину, несумњиво је да и тај аспект представља услов који је неопходно обезбедити. Интернет конекција која није одређеног захтеваног нивоа брзине протока, нестабилна конекција, компјутерски хардвер који је застарео, старија верзија софтвера у компјутеру, све су то специфични чиниоци који у значајној мери могу да делују ометајуће.

Један од проблема који се јавља код модалитета образовања на даљину јесте да се овде ради о једном другачијем „простору” и „средини”, различитим од процеса васпитања, образовања, наставе и учења који се одвијају у простору класичне учионице (Hassenburg, 2009), простору који се бар условно може сматрати природном срединам за реализацију програма образовања. У различитим текстовима који се баве проблематиком образовања на даљину, онлајн наставе и онлајн учења примењених у време пандемије као нужним модалитетом реализације образовања, користе се термини као што су „нова нормалност”, „нова ненормалност” и „нова (не)нормалност”. У случају употребе ових конструката углавном се испоставља и нека врста критичког односа у сагледавању могућности и ограничења реализације васпитања, образовања, наставе и учења кроз модел образовања на даљину, упоредо са разматрањем „природности простора” у којем се одвија образовање.

Једна од карактеристика образовања на даљину, поред потребе за софистицираном технолошком подршком, јесте и значајно већи обим различитих активности „наставника”, у односу на наставника у класичној учионици. Стога, посебан аспект активности наставни-

ка представља и планирање и оптимално управљање свим активностима у оквиру реализације програма. Овај аспект планирања и управљања може да у оквиру реализације појединих програма образовања на даљину буде на високом нивоу сложености (Бушелић, 2012; Caruth & Caruth, 2013). То значи да наставници који учествују у реализацији таквих програма имају додатни обим обавеза и оптерећења, као и потребу да овладају додатним вештинама управљања у процесу реализације програма. Ова врста додатног оптерећења наставника не представља сама по себи недостатак, односно ограничење модела образовања на даљину, али се при осмишљавању било ког програма образовања на даљину свакако мора на адекватан начин узети у обзир и ова појава, која је више изражена у оквиру модела образовања на даљину него у програмима који се реализују у класичној учионици.

## Закључци

Шири контекст развоја образовања на даљину као модела образовања јавља се кроз опште тенденције друштвеног и економског развоја подржаног широком употребом информационо-комуникационих технологија и интернета, који се већ деценијама креће у правцу устоличења друштва које се означава као постиндустријско друштво, информационо друштво и слично. Посебно је значајна улога образовања на даљину у контексту целоживотног учења, с обзиром на могућности које може да пружи за задовољење кључних образовних потреба савременог човека, где се целоживотно учење јавља као стратешка оријентација и потреба.

Кроз симбиозу педагошког и технолошког аспекта, образовање на даљину представља модел образовања који ће у будућности несумњиво све више добијати на значају. Самим тим, то је модел образовања који има велики потенцијал даљег развоја и ширења опсега примене. Томе доприноси интензивни развој који се већ три деценије одвија у области информационо-комуникационих технологија и интернета, тако да се ове области јављају као технолошка подршка образовању на даљину. На основу тога, може се очекивати посебно значајна улога професионалаца у образовању на даљину, као и стручњака за информационо-комуникационе технологије.

Предности образовања на даљину често потенцијално и стварно могу да се јаве и кроз флексибилност и прилагодљивост за учеснике у реализацији програма, олакшавање комуникације између њих, већу прилагодљивост њиховим потребама и интересовањима, већу разноликост у искуству учесника у коришћењу мултимедије, као и могућност невербалне презентације наставног материјала.

Изазови образовања на даљину, као модалитета који ће у будућности све више добијати на значају и све више заузимати целину области образовања, тичу се и могућности да оно постане „природна средина” за одвијање свих предвиђених активности у реализацији програма, иако се појам „природна средина” може само условно прихватити. Природност средине, између осталог, односи се и на основне карактеристике комуникације и интеракције у реализацији програма образовања на даљину, које су другачије у односу на комуникацију и интеракцију која се јавља у класичној учионици.

Напори професионалаца у образовању на даљину, између осталог, треба да буду усмерени на даља унапређења квалитета садржаја програма, активности учесника у реализацији програма, као и унапређење примењених облика комуникације и интеракције у овом моделу образовања, што би несумњиво били и основни правци даљег унапређења педагошког аспекта образовања на даљину.

## Референце

- Antoniјевић, R., Senić Ružić, M., & N. Nikolić (2013). Some specifics of distance education. In D. Milošević (Ed.), *4<sup>th</sup> International Conference on e-Learning – Proceedings* (pp. 101–104). Belgrade: Metropolitan University.
- Barnard-Brak, L., Paton, V., & Sulak, T. (2012). The relationship of institutional distance education goals and students' requests for accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(1), 5–19.
- Bozkurt, A. (2019). From distance education to open and distance learning: A holistic evaluation of history, definitions and theories. In S. Sisman-Ugur, & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of research on learning in the age of transhumanism* (pp. 252–273). Hershey, PA: IGI Global.
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models, and methods*. Washington, DC: Education Development Center, Inc.
- Bušelić, M. (2012). Distance learning – Concepts and contributions. *Oeconomica Jadertina*, 1, 23–34.
- Caruth, G. D., & Caruth, D. L. (2013). The impact of distance education on higher education: A case study of the United States. 14(4), 121–131. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1042587.pdf>.
- Cerović Kovač, T., Mičić, K., & Vračar, S. (2021). A leap to the digital era – what are lower and upper secondary school students' experiences of distance education during the COVID-19 pandemic in Serbia? *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00556-y>
- Guidelines on Distance Education during COVID-19* (2020). Commonwealth of Learning. [http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3576/2020\\_COL\\_Guidelines\\_Distance\\_Ed\\_COVID19.pdf?sequence=4](http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3576/2020_COL_Guidelines_Distance_Ed_COVID19.pdf?sequence=4)

- Hassenburg, A. (2009). Distance education versus the traditional classroom. *Berkeley Scientific Journal*, 9(1), 7–10.
- Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1–2), 21–34.
- Kerres, M. K. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und entwicklung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Leontyeva, I. A. (2018). Modern distance learning technologies in Higher Education: Introduction problems. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(10), 1–8.
- Saykili, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2–17.
- Yates, A., Brindley-Richards, W., & Thistoll, T. (2014). Student engagement in distance-based vocational education. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 18(2), 29–44. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079824.pdf>.

Radovan Antonijević\*

## DISTANCE EDUCATION PROGRAMS AND PROPERTIES OF THEIR IMPLEMENTATION

**Abstract:** Distance education is a model of education that is experiencing a more complete expansion in the last 2–3 decades, along with the intensive development that is taking place in the field of information and communication technologies, and especially with the development of the Internet. In addition to the term „distance education”, there is a number of other similar terms in the literature, which are related to distance education, such as „distance learning”, „online education”, „e-learning”, „open learning”, „mobile learning”, and others. The various resources that have emerged in the field of distance education have become increasingly important in recent years, especially in the period of the COVID-19 pandemic, given the fact that at the time of the pandemic a distance education includes teaching and learning „from home”. In the future, there is no doubt that distance education will become increasingly important, given the many advantages of this model of education.

**Key words:** distance education, e-learning, nature of interaction, advantages and limitations of distance education.

---

\* Radovan Antonijević, Full Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. E-mail: aa\_radovan@yahoo.com





Биљана Бодрошки Спариосу\*

## КОРОНА-КРИЗА: ВРЕМЕ ЗА ПЕДАГОШКА ПРЕИСПИТИВАЊА

**Апстракт:** Егзистенцијалну несигурност и неизвесност изазване пандемијом болести ковид-19 можемо схватити као јединствену прилику за темељна педагошка преиспитивања. Ослањајући се на кључне принципе посткритичке педагогије, имамо пуно разлога да поново поверујемо у вредност образовања као погледа на свет и нужни облик међугенерациске комуникације.

**Кључне речи:** Корона криза, посткритичка педагогија, образовање као однос према свету, образовање као међугенерациска комуникација.

### Увод

Свака озбиљна криза нарушава устаљени поредак, начине живота и доводи у питање базични осећај егзистенцијалне сигурности. Искусили смо сву тежину људске немоћи пред вирусом о коме се скоро ништа поуздано није знало. Патње, страх и губици били су више него очигледни. У међувремену, живот се полако враћа у некадашње рутине и токове. Какве ће бити дугорочне последице пандемије вируса ковид-19, као и да ли је она могла да се предвиди и спречи, то се још дуго неће знати.

Циљ овог рада чини покушај да се понуди афирмативни педагошки одговор на ситуацију која је на извесно време, због пандемије, „зауоставила свет”. Реч је о одговору заснованом на идејама тзв. посткритичке педагогије чије су кључне поставке представљене

---

\* Биљана Бодрошки Спариосу, ванредни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Области интересовања: општа педагошка питања, породична педагогија, педагошке школе и правци, високошколско образовање. Аутор је три монографије и више чланака у научним часописима. Е-mail: bbodrosk@f.bg.ac.rs

јавности пре неколико година у форми манифеста, под називом *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* (Hodgson et. al., 2017). Полазећи од основних поставки ове педагошке концепције у зачетку, можемо изразити наду да је корона-криза отворила врата за велика педагошка преиспитивања, бар у два правца. Први се односи на преиспитивање неолибералног схватања образовања као вредносно неутралне приче о појединцима и њиховим приватним интересима, независно од односа према свету или слици света која је у основи те приче. Други правац реafirмише образовање као међугенерациски однос, сусрет генерација одраслих и младих, у циљу увођења нових генерација у заједнички свет са надом да ће га оне учинити бољим.

Рад се састоји из четири мање целине. У делу под називом *Образовање као однос према свету* тематизују се два аспекта овог проблема. Први је посткритичка теза о принципијелном педагошком значају разумевања света као јединствене целине. Можда је из психолошког или социолошког угла могуће говорити о засебном свету детињства и свету одраслих, али из угла посткритичке филозофије образовања, свет је један једини, заједнички. Други аспект је посткритичко виђење света као отворене могућности за разумевање суштине и проналажење смисла људског живота, а не као скупа употребних средстава. У другом поглављу под називом *Образовање као однос између генерација*, разматра се најпре питање ауторитета одраслих као услов за преузимање двоструке одговорности – за увођење деце у свет и за очување љубави према свету; потом се наглашава посткритички приступ образовању као „предивном ризику”, далеко од усмерености на унапред познате исходе *evidence based* модела. У Закључку се сумирају основне поставке посткритичке педагогије које су посебно инспиративне у моментима великих животних прекретница и егзистенцијалне стрепње.

## Образовање као однос према свету

### Један заједнички свет или више појединачних светова

Редак је случај у историји људског друштва да мисли сваког појединца, без обзира у ком делу света живи, буду заокупљене истом бригом. Живот у условима пандемије представљао је заједничко искуство, чију стварност и оштрину не треба посебно откривати. Одједном се чини да смо захваљујући овом вирусу постигли оно што раније није било могуће. Схватили смо да постоје ствари које су нам свима важније од повећања економског раста и да у року од неколи-

ко недеља или дана драматично можемо да променимо начин живота (бар сада знамо да је то могуће учинити). Оно чему нас је корона криза научила јесте да постоји нека иманентна сила која је равнодушна према новчаним токовима, жељи за акумулирањем капитала и нашој опседнутости достизењем задатих мерила. Не можемо а да се не запитамо да ли је глобални капитализам вођен логиком раста допринео настанку и ширењу овог вируса (Vlieghe & Zamojski, 2020). Стална крчења шума, индустријска загађења, уништавање ретких животињских и биљних врста довели су до озбиљних еколошких проблема.

Деценијама уназад ширила се неолиберална агенда као прећутан и подразумеван оквир за сваки аспект нашег живота. Сматрало се да је „нормално” и „природно” да свет буде уређен координацијом економских интереса. Као људи ми немамо задатак да једни друге разумемо, подржимо, заштитимо, већ да се такмичимо по правилима које диктира невидљива рука тржишта. Сам појединац је крив ако испадне из игре у којој „победник добија све”. Правила су унапред позната и губитницима не преостаје ништа друго него да траже нову шансу и да свету понуде не оно што сматрају да је највредније, већ оно што се потражује и за шта су други људи спремни да плате. Новац је једини „заједнички именитељ”, „језик који сви разумеју” и недвосмислен начин свођења различитих људских вредности на јединствену мерну јединицу. Све што се не може разменити за новац остаје у сфери индивидуалног, субјективног и личног. Моја уверења не обавезују друге људе, и обрнуто, јер не постоји простор заједништва који обезбеђује априорне основе за међусобно разумевање и јавну размену аргумената.

Као претходница тезе о тзв. постмодернистичком праву на различитост, ова врста релативизма у филозофији образовања може се пронаћи већ у чувеном делу Џона Дјуија „Мој педагошки кредо” с краја 19. века. Већ тада, сасвим супротно од тематизације образовања у форми универзалног, принципијелног нормативизма, изражава се сумња у могућност јавног педагошког говора и заједничког деловања на основу унапред прихваћених претпоставки о вредности образовања. Сваки актер има своја лична уверења и свет види само из своје перспективе. Дакле, не ради се о колективном или заједничком погледу на свет, већ је реч о „твом”, „мом” или „његовом веровању”. Свака Дјуијева изјава о кључним педагошким питањима у овом делу почиње са „I believe that...”. Тако се наглашава да није реч о чињеницама, нити о колективном становишту, већ о личном уверењу. Кредо припада некоме, он је настао из нечије перспективе и омогућава да се и без уобичајене аргументације искажу ставови и опредељења (Lewis, 2017).

Колико год чудно звучало, данас живимо у ери у којој кредо стиче све већу популарност. Инсистира се на „гласовима” без икаквог критичког односа према садржају говора. Ако је кредо скуп личних уверења, како можемо расправљати или иступати против исказаног садржаја? Ваше веровање је једнако добро као и моје веровање. Тако долазимо у стање релативизма где појединачни гласови постају све бучнији и где лична уверења тријумфују. „Верујем” и „сматрам” превазилази „расправљам”, „дискутујем”, „открио/ла сам”, а дијалог се замењује монологом (Lewis, 2017).

Посткритичка педагогија заступа тезу да лична уверења не могу да артикулишу заједничке принципе које у образовању треба бранити. Исто тако, свет у глобалној кризи дефинитивно није могао да рачуна на слободу избора појединаца, њихове личне интересе и веровања. С тим у вези, није довољно само подизање свести о значају колективних ентитета и заједничког добра, већ је нужно развијати истинску бригу за свет као целину. То укључује одређену врсту преоријентације. Људи нису једини становници ове планете. Исувише смо били спремни да на историју света гледамо као на причу о људима који спроводе своје планове на позадини статичне природе. Људи су само део приче где се различита жива бића боре за опстанак на једној те истој Земљи. Из те позиције, а не из антропоцентричног кључа, морамо усмерити пажњу на јединствени свет у коме живимо (Vlieghe & Zamojski, 2020). И у том смислу, није довољно само задобити контролу над својим животом на основу бољег медицинског знања о вирусу и његовом деловању. Кључно питање је како замишљамо заједнички живот у овом свету и са овим светом, укључујући људе и све друге становнике ове планете.

### Свет као „велика фирма” или поље отворених могућности за осмишљавање живота

Неолиберализам свет види као „једну велику фирму” (Vecchio & Leghissa, 2017, стр. 146) која омогућава појединачним актерима да остваре своје интересе као произвођачи и/или потрошачи. Реч је о покушају да се целокупно људско понашање и постојање сведе на активности појединаца који теже да максимизирају своју корисност без експлицитног осврта на добробит других. Валидност људске праксе зависи од емпиријских података *ex post facto*, што значи да се не расправља о вредностима циљева, већ искључиво о исходима њиховог остваривања. У основи се прихвата стара прагматистичка поставка да је истинито или вредно оно што у пракси „добро ради”.

У анализама учинка или постигнутих исхода битне су индивидуалне карактеристике појединаца, а не структурне карактеристике друштва и преовлађујуће друштвене вредности. Прећутно се претпоставља теза о хомогености људи као рационалних актера, који поседују исту врсту мотивације. Аналогно фирмама у економији које имају сличне мотиве за стицање профита, принципе менаџмента и чак сличну технологију, људско понашање је предвидиво и управљиво спољашњим подстицајима. У том смислу, успех или неуспех сваког појединца тумачи се у односу на предузетничке врлине или личне пропусте (као што је недовољно улагање у људски капитал кроз образовање), уместо да се припише било којој системској или структурној карактеристици друштва.

У складу са неолибералним становиштем, глобална образовна политика раздваја доносиоце одлука, истраживаче који информишу доносиоце одлука и имплементаторе одлука, при чему се одлучује само о средствима (колико новца, како га распоредити, број ученика по наставнику, стандардизација, мобилност, интернационализација, приватизација), али не и о циљевима. Циљеви доносиоца одлука су формулисани *a priori* у контексту шире политичке агенде. С тим у вези јавља се значајан проблем делегирања одговорности у подручју образовних политика. С једне стране, истраживања образовне политике могу бити „научно ригорозна” али педагошки ирелевантна. С друге стране, неке одлуке о алокацији ресурса доносе се на нивоу учионице, друге на нивоу школе, треће на нивоу локалне заједнице, четврте на нивоу државе. На пример, одлуке о курикулуму, које имају знатне утицаје на то како ће се структурирати време у образовном систему, доноси држава, а одлуке о уџбеницима могу делимично да се доносе на нивоу одељења или школе. Одлука о величини одељења обично се доноси ван школе, а она одређује колико наставника може бити запослено. Чак и ако одлуке о запошљавању наставника могу да се донесу на нивоу школе или локалне управе, оне које се тичу распоређивања времена унутар школског предмета и наставничке посвећености у оквиру предмета доносе се на нивоу одељења. Осим тога, економским речником речено, образовни процес је „заједничка производња” породице и школе, „образовна технологија” (курикулум, организација рада школе и сл.) је унапред дата и није под контролом поједине школе (као „фирме”), што умањује смисао процене одговорности по аналогiji са пословним светом.

Посткритичка педагогија означава велики заокрет у педагошком мишљењу, укључујући и поглед на свет који се налази у основи тог мишљења. Она одбацује економски империјализам и захтева

повратак филозофији као свом потпорном стубу. У том смислу, посебно се ослања на филозофију Мартина Хајдегера и његов концепт „бивствовања у свету” као изворног јединства човека и света (Haideger, 2007; Vlieghe & Zamojski, 2019). Од самог рођења човек постоји „у свету” и тај однос са светом јесте оно што га одређује као човека. Хајдегер је разликовао два схватања света: онтичко и онтолошко. У онтичком значењу свет је објекат, целина свега што постоји у смислу да буде човеку надокхват руке, као оруђе. Човек као субјекат делује на свет с намером његовог искоришћавања и употребљавања. С друге стране, свет добија онтолошко значење када човек у целини свих бивствујућих ствари трага за смислом постојања, за могућностима свога остварења, што се прихвата као темељна претпоставка посткритичке педагогије. Човек има егзистенцијалну потребу да се бави осмишљавањем свог живота. То није лако постићи и због сталног преиспитивања смисла настаје стање стрепње и узнемирености човека које Хајдегер назива бригом. Човекова највећа брига је разумевање смисла живота (Haideger, 2007; Vlieghe & Zamojski, 2019).

У онтолошком значењу свет представља поље могућности за самоостварење суштине и смисла живота. Свет чини не само оно што је постојеће већ и оно што је могуће, а још непостојеће. У педагошком смислу ова претпоставка је од кључног значаја, јер се не повлачи чврста граница између онога што „јесте” и онога што „још није а може бити”. Садашње „јесте” може се разумети и као „не мора тако бити”. Извор из ког настаје питање о бићу или суштини човека није рационална свест (као у филозофији просветитељства), већ егзистенцијална свест, која непрекидно промишља временски ограничено бивствовање човека на овом свету. Човек је једино биће свесно своје сопствене пролазности. Уз то, не постоји никаква унапред одређена суштина човека, нити смисао његовог живота, који се може преузети и пренети, као што се могу размењивати информације. Сам човек нужно бира различите могућности „у бивствујућем свету” за остварење сопства и за проналажење смисла свог живота. Због тога је свет много више од „објекта” јер има активну улогу у одређивању суштине људског бића (Vlieghe & Zamojski, 2019; Zamojski, 2019).

Корона-криза нас је поново суочила са заборављеним питањем о бићу или суштини човека. Човек постоји, егзистира на начин да се пита о смислу свог постојања, настоји да га разуме и у том процесу се и сам формира као човек. Оно што је ствар бића, то је и ствар света, јер одређује његово историјско, трансгенерацијско и свакодневно животно искуство. Човек није временит на исти начин као и ствари око њега. Он је једино биће свесно смрти. Можда је корона-криза са јавном

тематизацијом смрти услед пандемије појачала ову врсту егзистенцијалне свести. Смрт као феномен који би наша савремена култура желела да потисне, заборави или маргинализује – не само да је дошла до изражаја као јавно питање, већ је као и свака друга заједничка тема коначно постала део јавног дискурса (Vlieghe & Zamojski, 2020). То није табу тема о којој се јавно не говори, као што не треба да буде ни таблоидна тема у хиперкомерцијализованом медијском простору.

Због тога што човек од рођења до краја живота има пред собом простор као нешто што треба да испуни, не може а да се не пита ко је он заправо и зашто је уопште ту. Човек мора да разуме биће, то је његов основни задатак, а образовање је кључни оријентир у том трагању. образовање чини људски живот могућим и смисленим. Због тога што је смислен због тога је и могућ.

## Образовање као однос између генерација

### Увођење деце у постојећи свет: питање ауторитета

Свака криза има добру страну зато што отклања привид и присиљава нас да поново тражимо одговоре на изворна питања, без поједностављења која олакшавају одговоре. Педагогија више него икада раније има разлога да истражи и преиспита све што је остало лишено суштине. образовање се данас бави ранг-листама, референтним вредностима и људским ресурсима. Али, неоспорно, ни једна од ових ствари није образовна. То је нешто споља наметнуто и служи да замени образовање којег скоро да и више нема као педагошке теме. Од када је економија заузела место које је раније припадало филозофији у конституисању и развоју педагошке мисли, педагогија је изгубила свој најважнији потпорни стуб и тако занемарила питање разумевања суштине основних педагошких појмова, укључујући тематизацију сврхе васпитања и образовања. Без филозофије образовања педагогија је сведена на расправу о пуким образовним средствима за индивидуално остваривање економских, политичких или других екстерних циљева, уз нормализацију економске агенде и психолошких експанаторних образаца.

Педагошки повратак филозофији, у форми посткритичке педагогије, реafirмише тезу да је за образовање битно оно што „треба или може да буде”, без обзира на то шта се стварно догађа. Она се бави принципијелним образложењима и, што је најважније, отвара питање вредности. Кључно питање посткритичке педагогије јесте друштвена сагласност о вредностима које би требало сви да



поштујемо и за које верујемо да могу бити добар оријентир новим генерацијама које тек улазе у живот. На тој основи, посебно у условима криза, можемо открити потенцијалну нелагодност до које нас је довела глобална неолиберална политика, подстичући нас да верујемо само у новац. За такву „веру” капитализам се показао као најефикаснији систем. Међутим, проблем је у томе што се тај систем стално шири и расте, обухватајући нова подручја, наше приватне животе, па и нас саме. Он више не постоји само изван нас, као некакав спољашњи систем који припада окружењу. Сви производимо капитализам у свакодневном животу и отварамо му нова поља деловања – чак толико да смо и сопствене домове претворили у капитал, а слободно време у ресурс (Milanovic, 2019). Хиперкомодификација практично свих активности, укључујући оне које су биле изразито приватне и личне, могућа је захваљујући доминацији система вредности у коме се стицање профита налази на врху. Да то није случај, не бисмо комодификовали практично све што се (засад) може продати за новац (Milanovic, 2019).

Представници посткритичке педагогије суштину образовања виде превасходно у међугенерациској комуникацији која подразумева одређени степен принципијелне сагласности одраслих у погледу преузимања одговорности за вредности постојећег света (Hodgson et al., 2017). При томе се, у концептуализацији образовања, у великој мери ослањају на радове Хане Арендт, а посебно на њен есеј о кризи образовања (Arendt, 2016b). Из педагошког угла, одгајање деце није само ствар одрастања, већ *одрастања у овом свету* (Pols & Berding, 2018), који увек подразумева заједнички живот деце и одраслих. Нове генерације нису позване у овај свет само чињеницом зачећа и рађања, већ и вером у вредности и лепоту живота. У том смислу, прича о образовању није само прича о појединачном детету, нити о појединачном друштву, већ је реч колективном подухвату очувања континуитета и сталног „подмлађивања” света.

Морамо да се запитамо шта из ове глобалне кризе можемо да научимо о суштини образовања – не у смислу учења на грешкама, него у смислу размишљања о улози образовања у свакој цивилизацији, о обавези коју постојање деце подразумева у сваком људском друштву (Arendt, 2016b). Дечји свет из угла посткритичке педагогије није аутономан и независан од света одраслих, нити су одрасли ту само да подрже и помогну када затреба, као што се то претпоставља у педоцентристичким концепцијама васпитања (Congou, 2020). Последица педоцентристичког става је управо затварање света одраслих за децу. Препуштајући их себи самима одрасли их стављају у позицију



да буду „изгнана из света одраслих” (Arent, 2016b, стр. 183). Тако се кидају истинске и нужне везе између различитих генерација.

Образовање спада у најелементарније и најнеопходније активности људске заједнице, која никад не остаје таква каква је него се стално обнавља рађањем, доласком нових људских бића (Hodgson et. al., 2017). Сваки педагог мора имати на уму двоструки аспект: прво, дете је људско биће коме је свет велика непознаница, а друго, дете је људско биће „у постајању” у односу на целоживотни ток и развој. То што је свет нешто потпуно ново и непознато важи само за дете, јер сам свет је постојао и пре детета, а постојаће и после његовог живота. Када деца не би била, оно што Хана Аренд назива „*newcomers*” (попут потпуно нових играча који се прикључују постојећој игри о којој ништа не знају), када би била само бића „у развоју”, образовање би се могло свести на функцију живота и не би морало да се састоји ни од чега другог осим од бриге за одржавање живота и оне практичне обуке нужне за опстанак које све животиње пружају својим младима, данас, исто као и пре неколико хиљада година.

Образовање подразумева да генерације одраслих људи „преузимају одговорност за обе ствари, за живот и развој детета, и за опстанак света” (Arent, 2016b, стр. 185–186). Те две одговорности нису подударне и могу доћи у сукоб једна с другом. Одговорност за развој детета подразумева одређену врсту породичне приватности која штити дете од изложености анонимној и безличној јавности која нема обзира према људском бићу као индивидуалности у развоју. Јавност је оно што је свима заједничко, релевантно и доступно, што сви могу и треба да виде и чују (Arent, 2016a). Због тога дете треба постепено уводити у сферу јавног живота. Васпитачи (родитељи и наставници) су за младе „представници света за који морају да преузму одговорност иако га нису лично правили и можда, тајно или отворено, желе да је другачији” (Arent, 2016b, стр. 188).

Образовање не може само да служи детету, његовој унутрашњој природи и потребама, ван мерила потеклих из вредности спољашњег света. Ако се родитељима и наставницима оспори ауторитет у посредовању вредности које треба очувати за будуће генерације (као што су то претходне генерације учиниле за нас) онда се пориче сама идеја васпитања и образовања. На тај начин одрасли људи као васпитачи нису одговорни само за опстанак и развој деце, већ и за опстанак и континуитет света. У образовању се одговорност за континуитет света и људских вредности јавља у форми ауторитета, а не компетенције или квалификације. С тим у вези, Аренд закључује да „иако је неопходно да ауторитет има извесну квалификацију, ни највиша

могућа квалификација не може изродити ауторитет” (Arent, 2016b, стр. 188). Родитељи и наставници као васпитачи не могу да одбаце ауторитет јер би то значило да одбијају преузимање одговорности за свет у који желе да уведу нове генерације деце. То би било као када би одрасли сваког дана поручивали деци да у овом свету нико није сасвим безбедан, да нико не зна како би требало да се крећемо у њему, шта треба да знамо, каквим вештинама да овладамо. Препустити децу да се сама сналазе, без пружања оријентира шта је добро а шта лоше, дизање руку од сваке одговорности за постојећи свет, не означава дечју еманципацију, већ извор отуђења од света.

Одговорност за свет свакако подразумева конзервативни став, не у политичком смислу очувања постојећег стања, већ у образовном смислу (Hodgson et. al, 2017). Најважније што одрасли могу да учине за децу јесте да им сачувају, усмере пажњу и с љубављу покажу оно што они сматрају вредним у постојећем свету, без икаквих претензија на осмишљавање будућности. Будућност припада новим генерацијама и у том смислу одрасли не могу да одлучују у њихово име.

### Неизвесност образовних исхода или нада да свет може бити бољи

Људи се у основи увек образују за свет какав јесте, свесни његове несавршености. Иако имамо потребу да свет идеализујемо, јер се тако осећамо безбедније и сигурније, посебно док смо млади, он сам увек открива и своју тамну страну. То што се становници овог света стално мењају, и што су људи свесни да су само привремено у њему, представља ризик за дугорочно очување света. Наду увек заснивамо на ономе што је ново и што доноси свака нова генерација. Али баш зато што је заснивамо само на томе, морамо се ослободити идеје да би требало да контролишемо то „ново”, одређујући како ће оно изгледати у будућности, и чак какве ће исходе имати. Образовање служи томе да сачува оно што вреди у овом свету као једну врсту „утабане стазе” која не обавезује будуће генерације, али их оријентише у историјском и културном смислу (Hodgson et. al, 2017).

„Ново” треба оставити новим генерацијама, и због тога постојеће образовање мора бити конзервативно да би истински било прогресивно. Припремање нове генерације за бољи свет како га ми сада замишљамо, може само значити жељу да младима ускратимо шансу за стварно „ново”. С тим у вези, представници посткритичке педагогије често цитирају мисао о образовању којом Хана Аренд завршава свој есеј о кризи образовања:

„Образовање је тачка у којој одлучујемо да ли довољно волимо свет да смо спремни да преузмемо одговорност за њега и тако га спасимо уништења које би, кад не би било обнављања, кад не би пристизали нови и млади, било неизбежно. Образовање је тачка у којој одлучујемо да ли довољно волимо своју децу да не желимо да их изгнамо из свог света и пустимо да се сами сналазе, и да ли их волимо довољно да им не ускратимо шансу да предузму нешто ново, нешто што не видимо унапред, али их унапред припремамо за задатак обнове заједничког света” (Arent, 2016b, стр. 193).

Управо су изазови заједничког живота деце и одраслих у заједничком свету основа за наду да ће образовање и даље бити педагошки вредно. На крају, образовање је морални подухват. Ради се о томе да покажемо одговорност према деци, као одрасли који су већ научили да се носе са животом – да им помогнемо да разумеју свет и да лакше пронађу своје место у њему. Ово је посебно важно у кризним временима. Због тога је затварање школа у дужем периоду у време пандемије било, педагошки гледано, веома штетно, јер смо били принуђени да затварамо једини јавни простор који је кроз свакодневне ритмове школског живота деци омогућавао осећај заједништа унутар вршњачке групе и са одраслима који нису њихови родитељи, што је нужно за успостављање шире структуре и значења у њиховим животима. Школе окупљају децу изван тензија које носе свакодневне животне околности, обезбеђујући време и простор за дијалог са широм културном баштином и захтевом да се о томе размишља као о нечему што нас одређује као људе. Чак и уз најбољу вољу на свету, учење на мрежи никада не може бити замена за ту врсту истинског социјалног искуства.

С тим у вези, криза представља велики изазов у смислу преиспитивања концептуализације образовања као учења у чијем је центру онај ко учи, а које је усмерено на унапред дефинисане исходе. Неколико фактора је допринело да учење постане фокус глобалне образовне политике, као што је утицај конструктивистичке теорије која више наглашава улогу ученика и његове активности него допринос наставника; критика ауторитарних облика наставне праксе и пре свега неолиберална политика образовања коју отворено промовишу Европска унија, OECD и Светска банка. Герт Биеста (Biesta, 2013) ову тенденцију експанзије „језика учења” у глобалној образовној политици описује као феномен свођења образовања на логику и обрасце активности учења („the learnification of education”). С једне стране, термин *учење* је био привлачан за креаторе образовних политика јер је сам по себи неутралан или празан у погледу садржаја и сврхе. Сугерисати да је учење добро и пожељно и да би требало да се

одвија током читавог живота – заправо не значи ништа, док се не прецизира шта је садржај учења и, што је још важније, шта је сврха учења. Тако је језик учења знатно допринео занемаривању питања сврхе, до те мере да је у многим случајевима оно практично нестало из јавне расправе. С друге стране, моделовање образовања у форми технолошког система учења у којем су „улаз” и „излаз” повезани узрочно-последичним везама, политички је привлачно за заговорнике тзв. образовања заснованог на доказима (Biesta, 2015).

Све што у образовном систему одступа од политички предвиђених исхода учења третира се као проблем. Посткритичка педагогија не прихвата образовање као технолошки процес ефикасне производње унапред дефинисаних исхода. Оно увек укључује ризик у смислу непредвидивости образовних постигнућа. И разлоге за то не треба тражити у неодогавајућим квалификацијама наставника или недовољној мотивацији ученика. Неизвесност је иманентна самом процесу образовања. За разлику од технолошког начина размишљања, педагог је, како то Биеста наводи, „заиста вољан да преузме предиван ризик образовања” (Biesta, 2013, стр. 140). Политичари који гледају на образовање апстрактно, из даљине и углавном кроз статистику и податке о учинцима, пропуштају читаву поенту образовања – а то је да чак ни успешно учење није довољно, ако не развијемо пажњу, бригу и љубав према садржају који сматрамо вредним учења (Biesta, 2013). Проблем учења је што неки ученик није научио да чита, а проблем образовања је што ученик који је овладао вештином читања није постао активни читалац (Burbules, 2013).

Посткритичка педагогија инсистира на томе да образовање увек потиче из љубави према свету, признањем да постоје неке добре ствари којима вреди посветити пажњу због тога што уносе смисао и лепоту у наш живот. Образовање је вредно због самог образовања (Hodgson et. al, 2017). Да бисмо сачували све оне ствари које ценимо и волимо, које нас одушевљавају и инспиришу, морамо да их поделимо са онима које волимо, а који тек долазе, са жељом да их упознају, заволе и можда једног дана поново оживе. Као таква, „образовна љубав” је увек социјална (имперсонална) по свом карактеру и двострука – љубав према свету постоји упоредо са љубављу према новој генерацији. Ми морамо проследити даље оно што је добро, али на такав начин да нове генерације младих то приме на свој начин. Другим речима, педагошка љубав није пука везаност за оно што постоји, већ искрен став великодушности према следећој генерацији – позивамо их да усмере пажњу и покажу интересовање за оно што смо ми открили као драгоцену, а какав ће њихов одговор бити, то ће они сами одлучити. Ово је једини начин на који се вредности могу сачувати „живим” за генерације које долазе, као и нада у бољи свет (Hodgson et. al, 2018).

## Закључак

Посткритичка педагогија је нови педагошки правац који заступа тезу о нужности афирмативног, иманентно образовног одговора на изазове савременог света. У складу с тим, данас у условима кризе због болести ковид-19 можда више него икад раније имамо могућност преиспитивања и ревидирања вредности не само одређених педагошких пракси, већ саме суштине и улоге образовања као педагошког феномена, укључујући и поглед на свет који је у његовој основи. Заборавили смо да су нам многе ствари заједничке, да чак и невоља може бити заједничка. Можда је ово прави подстицај да поново нешто научимо о себи, на основу искрене заинтересованости и везаности за свет у којем живимо. За разлику од критичке педагогије која има задатак да разобличава и открива оно што је опресивно и неправедно, задатак посткритичке педагогије је да заштити и чува оно што је добро и вредно. Посткритички педагошки одговор помера расправу из релативистичког дискурса о личним уверењима, као и из сфере критичке деконструкције свега постојећег у правцу принципијелне могућности обнављања заједничког добра у заједничком свету, овде и сада. Ово „заједничко добро” постмодернисти негирају, а педагози критичке оријентације одлажу за будућност.

Сваки невољни прекид уобичајеног свакодневног поретка дословно нас наводи на размишљање – хтели ми то или не – што је по себи добро. С тим у вези, заправо је сасвим прикладно назвати ситуацију пандемије болести ковид-19 – кризом, јер у свом изворном значењу реч криза не означава стање хаоса, већ критични тренутак или прекретницу која захтева поновно разматрање и процењивање (Biesta, 2020). С тим у вези, отвара се питање колико је оправдана наша превасходна забринутост због „кашњења у учењу”, као да је образовни систем нека врста траке за трчање којом покушавамо да стекнемо потребне вештине пре него што схватимо да су управо застареле.

Посткритичка педагогија рачуна на интринзичну вредност и истинску лепоту образовања. У том смислу она покушава да „успори време”, да искаже стрпљивост за тражење афирмативног одговора на тешка егзистенцијална питања о суштини човека и сврси његовог живота. Ако ништа друго, ова пандемија је учинила да се поново „пробудимо” и да с пуно пажње размишљамо о животу на овом свету, што је можда и педагошки највреднији задатак. Морамо преузети одговорност за добро у свету управо због критичке свести о постојању обесправљености, која дубоко угрожава вредности о којима бринемо. Посткритичка педагогија, дакле, није акритична;

она не негира односе моћи или постојање лоших намера и утицаја у свету. Не пориче да се у свету догађају насиља и прогони, или да, на било који начин, свакодневне неправде чинимо сви (Hodgson et. Al., 2018). И поред тога, она заузима афирмативан став да постоје ствари које желимо да сачувамо и заштитимо, из чисте љубави према свету и новим генерацијама које долазе.

## Референце

- Arent, H. (2016a). *Conditio humana*. Beograd: Fedon.
- Arent, H. (2016b). Kriza u obrazovanju. *Reč*, 86(32), 177–193.
- Becchio, G., & Leghissa, G. (2017). *The origins of neoliberalism: Insights from economics and philosophy*. New York: Routledge.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Biesta, G. (2015). Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 229–243.
- Biesta, (2020). Have we been paying attention? Educational anaesthetics in a time of crises, *Educational Philosophy and Theory*, 1–3.
- Burbules, C. N. (2013). Learning is not education. In Paul Smeyers & Marc Depaepe (Eds.) *Educational Research: The Attraction of Psychology* (pp. 159–166). Springer.
- Conroy, J. (2020). Caught in the Middle: Arendt, Childhood and Responsibility. *Journal of Philosophy of Education*, 54(1), 23–42.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Punctum books.
- Hajdeger, M. (2007). *Ontologija: Hermeneutika faktičnosti*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2018). Education and the Love for the World: articulating a post-critical educational philosophy. *Foro de Educación*, 16(24), 7–20.
- Lewis, E. T. (2017). A Response to the „Manifesto for A Post-Critical Pedagogy” In: Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, J. (2017). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Punctum books.
- Milanovic B. (2019) *Capitalism, alone. The Future of the system that Rules the World*. Cambridge and London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Pols, P., & Berding, J. (2018). „This is our world.” Hannah Arendt on education. In P. Smeyers (Ed.), *International handbook of philosophy of education*. Cham: Springer, 39–48.

- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). Out of Love for Some-Thing: An Ontological Exploration of the Roots of Teaching with Arendt, Badiou and Scheler. *Journal of Philosophy of Education*, 53(3), 518–530.
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an ontology of teaching. Thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world*. Dordrecht: Springer International Publishing.
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2020). Earth-bound study as a post-critical response to corona-crisis. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9), 1–7.
- Zamojski P. (2019). Teaching, Otherness, and the Equalising Thing. *Studies in Philosophy and Education*, 38(5), 563–568.

Biljana Bodroški Spariosu\*

## CORONA-CRISIS: TIME FOR PEDAGOGICAL RE-EXAMINATIONS

**Abstract:** The existential insecurity and uncertainty caused by the Covid-19 pandemic can be understood as a unique opportunity for fundamental pedagogical rethinking. Relying on the key principles of post-critical pedagogy, we have many reasons to believe again in the value of education as a worldview and a necessary form of intergenerational communication.

**Keywords:** Corona crisis, post-critical pedagogy, education as a relationship to the world, education as intergenerational communication.

---

\* Biljana Bodroški Spariosu, Associate Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. E-mail: bbodrosk@f.bg.ac.rs





Јелена Врањешевић\*

## СОЦИОЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ И РЕЗИЛИЈЕНТНОСТ У ДОБА КРИЗЕ: ПЕРСПЕКТИВА РОДИТЕЉА

**Апстракт:** Криза изазвана пандемијом ковида-19 открила је многе слабости образовног система, али је указала на значај социоемоционалног учења у развоју компетенција које омогућују деци сналажење у ситуацији кризе и превађавање тешкоћа са којима су суочена (резилијентност). Овај рад се бави перспективом родитеља када је реч о специфичностима образовања у периоду пандемије, као и њиховим разумевањем улоге коју социоемоционалне компетенције имају у процесу успешног превађажења кризних ситуација. У истраживању је учествовало девет родитеља, професионалаца који се баве образовањем. Коришћен је полуструктурирани интервју. Резултати указују да је брига о психолошкој добробити/благостању детета за време кризе за родитеље приоритет, док је брига о квалитету образовања на другом месту. Родитељи издвајају саморегулацију, самосталност, самопоуздање и просоцијалне компетенције као важне за превађажење кризних ситуација. По њиховом мишљењу, школа не види подршку развоју социоемоционалних компетенција као део своје професионалне улоге, као ни значај стварања дугорочног партнерства са родитељима које би било у најбољем интересу детета.

**Кључне речи:** социоемоционално учење, резилијентност, пандемија, перспектива родитеља.

### Увод

Социоемоционално учење (СЕУ) представља начин подучавања и организовања физичке и социјалне средине у којој ће се деца осећати сигурно и безбедно и имати прилику да усвоје низ компетенција потребних за успешно функционисање у свакодневном животу.

---

\* Јелена Врањешевић, ванредни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, jelena.vranjesevic@f.bg.ac.rs

То је процес током којег деца усвајају и примењују знање, ставове и вештине потребне да разумеју емоције и да њима управљају, да постављају и остварују циљеве, да имају емпатију према другима, да асертивно комуницирају, да доносе одговорне одлуке, да буду у стању да решавају проблеме, да граде пријатељства и одржавају конструктивне друштвене односе (Elias et al., 1997). Неки аутори СЕУ дефинишу кроз тзв. *великих њеи* димензија: оријентација на задатак, сарадња, интеракција са другима, емоционална регулација и отвореност за нова искуства (OECD, 2018). Компетенције које се развијају кроз процес социоемоционалног учења могу се поделити у пет категорија: 1) саморегулација – способност успешног регулисања сопствених емоција, мисли и понашања у различитим ситуацијама, 2) свест о себи – способност јасног препознавања сопствених осећања и мисли и разумевање њиховог утицаја на понашање, 3) свест о другима – способност стављања у позицију друге особе и саосећање са другима, укључујући и оне који су од нас различити, 4) вештине успостављања односа – способност успостављања и одржавања здравих и успешних односа са различитим појединцима и групама и 5) одговорно доношење одлука – способност да се направе конструктивни избори када је у питању сопствено понашање у социјалним интеракцијама, на основу етичких стандарда, бриге за безбедност и друштвених норми (CASEL, 2005).

Неки аутори користе термин социоемоционално образовање (СЕО) како би објаснили методологију која се користи да би се подстакао развој социоемоционалних компетенција и мотивације за учење и постигла академска успешност (Cohen & Sandy, 2003). СЕО се састоји из два приступа: 1) планиране активности учења које се односе на различите социоемоционалне компетенције и 2) стварање безбедног, подстицајног окружења за учење и развој у школи, породици и локалној заједници. Први приступ укључује учење социоемоционалних вештина које је усмерено развојем и културним контекстом (Lemerise & Arsenio, 2000) и које се одвија кроз планиране активности учења, моделовање, увежбавање и примену наученог у различитим релевантним животним ситуацијама. Други приступ укључује подстицање социоемоционалног развоја деце кроз креирање сигурног, безбедног и подстицајног окружења у којем ће свако дете имати једнаке могућности за учење и развој компетенција важних за живот у демократском грађанском друштву, у којем ће дечја перспектива бити уважена а деца бити активни учесници у свом развоју (Greenberg et al., 2003).

## Однос СЕУ и психолошког благостања (добробити)

Психолошко благостање ученика представља релативно трајни и свепрожимајући сентимент или став који укључује задовољство собом, односима са другима и целокупним школским искуством. Састоји се од емоционалне компоненте (позитивних осећања), компоненте суочавања са тешкоћама и сналажења у процесу њиховог превазилажења (резилијентност), когнитивне компоненте (задовољство собом и односима) и перформативне компоненте (ефикасно функционисање и проактивност). Доживљај благостања боји целокупно школско искуство и зависи од степена у којем ученик демонстрира ефикасно академско и социоемоционално функционисање и адекватно понашање у школи (АСУ, 2008). У том смислу доживљај благостања представља степен у којем се ученик осећа добро у школи (De Fraine et al., 2005) као и степен у којем ефикасно функционише у школском окружењу (Fraillon, 2004).

Истраживања указују на значај који СЕУ има за доживљај психолошког благостања ученика, будући да у великој мери утиче како на њихове компетенције, ставове/вредности и понашања, тако и на њихово академско постигнуће. Деца која имају развијеније социоемоционалне компетенције осећају се сигурније и безбедније од деце код којих су ове вештине мање развијене (Osher et al., 2003). Свакодневна примена активности и садржаја СЕУ доприноси да окружење постане безбедно и подстицајно за учење, смањује емоционалну узнемиреност и доприноси позитивнијем социјалном понашању (Hagood, 2015). Такође, СЕУ у значајној мери утиче на позитивне ставове о себи, другима и свом окружењу, бољу прилагођеност и развија осећај припадности групи (Durlak et al., 2011). Истраживања указују и на повезаност СЕУ са ставовима према школи, мотивацијом за учење и академским постигнућима (Caprara et al., 2000; Eisenberg, 2006; Zins et al., 2004). Новија истраживања указују и да СЕУ програми утичу на егзекутивне функције, контролу, планирање, флексибилност, што све доводи до веће академске успешности (Greenberg, 2006). Истраживања такође указују и на превентивно дејство које СЕУ има за ментално здравље ученика. Развој социоемоционалних компетенција, самопоштовања и проактивног става према окружењу представља основу за превенцију емоционалних и бихејвиоралних поремећаја (Institute of Medicine, 2009).

Мета-анализа ефеката различитих СЕУ програма указала је и на неке аспекте од којих зависи њихова успешност. Боље ефекте имају

програми који имају практичну примењивост и који могу да буду инкорпорирани у свакодневну образовну праксу, као и они програми које примењују сами наставници који су за то претходно обучени. Такође, програми који су интергисани у школски курикулум и који су одрживи показују већу успешност од краткорочних или једнократних програма/активности (IASC, 2007; Zins & Elias, 2006).

## СЕУ у периоду кризе и резилијентност

Истраживања указују на негативан утицај који различити ненормативни кризни догађаји попут природних катастрофа, епидемија, оружаних сукоба и насиља имају како на физичко и психолошко благостање/добробит деце и младих (Bernard van Leer Foundation, 2005; Machel, 1996), тако и на њихова образовна постигнућа (Kostelny & Wessells, 2010). У кризним периодима који су по правилу периоди нестабилности, стрепње и несигурности, школа би требало да буде институција која пружа доживљај стабилности и „нормалности” и гарантује безбедност деце и њихову психолошку добробит. Будући да су социоемоционалне компетенције кључне компетенције многих интервентних програма који се баве кризом и њеним превазилажењем, препорука образовним системима је да се СЕУ интегрише у курикулуме и да постане њихов саставни део (Diaz Varela et al., 2013). Курикулум који укључује СЕУ помаже развој протективних фактора који могу да ублаже негативне ефекте кризних догађаја (Arslan & Demirtas, 2016).

Криза изазвана пандемијом ковида-19 открила је многе слабости образовног система: неједнакост, опасност од приватизације образовања (померање образовања из школе у кућу) и неприпремљеност за учење на даљину и дигитално учење. Учење на даљину/дигитално учење посебно погађа децу из осетљивих група којима је школа задовољавала потребе које не могу да буду задовољене код куће (UNESCO, 2020). Са друге стране, постало је јасно да социоемоционалне компетенције омогућују деци сналажење у ситуацији кризе и превладавање тешкоћа са којима су суочени. Оне подржавају резилијентност будући да помажу детету да изађе на крај са непредвиђеним ситуацијама и да притом очува слику о себи и другима и капацитет за односе са другима.

Истраживања показују да је у време кризе родитељима образовање на врху листе приоритета, себе виде као значајно повезаније са школом и укљученије у процес образовања своје деце него раније. Заинтересовани су за додатне контакте са наставницима како би

могли да прате напредак деце и подржавају њихово учење уколико је то потребно. Највеће бриге родитеља односе се на социоемоционални развој деце, као и на квалитет образовања и академска постигнућа деце у овако измењеном режиму наставе (Edge Research, 2020).

## Методолошки оквир истраживања

Основно *истраживачко ишћање* било је на који начин родитељи опажају специфичности образовања у периоду кризе изазване пандемијом ковида-19, као и њихово разумевање улоге коју социоемоционалне компетенције имају у процесу успешног превазилажења кризних ситуација.

У истраживању је учествовало девет родитеља чија деца иду у основну школу (осам мајки и један отац). Сви родитељи су професионалци који се баве образовањем (психолози, педагози или методичари) и који раде или на факултету (Филозофски факултет и Учитељски факултет у Београду), или у невладиним организацијама које се баве образовањем и професионалним развојем наставника. Разреди које похађају њихова деца су трећи (једно дете), четврти (двоје деце), пети (троје деце), шести (једно дете) и осми (двоје деце).

У истраживању је коришћен полуструктурисани интервју који се састојао из неколико области од којих је свака допринела разумевању перспективе родитеља када је реч о образовању у току пандемије и улози социоемоционалног учења у кризним периодима: а) са којим проблемима се деца и родитељи суочавају у току образовног процеса у време пандемије, б) како родитељи виде своју улогу у подршци детету за време кризе, ц) да ли и коју врсту подршке у развоју социоемоционалних компетенција пружа школа и д) позитивне и негативне импликације кризе за развој социоемоционалних компетенција.

У анализи података коришћена је тематска анализа, која представља метод за анализу тема које су садржане у подацима (Braun & Clark, 2006). У оквиру ове анализе издвајају се кључна значења из изворног материјала, која се затим групишу у категорије/потенцијалне теме.

## Преглед резултата и дискусија

Када је реч о страховима и бригама које су имали у вези са образовањем деце у време пандемије, родитељи се разликују у односу на узраст деце. Родитељи деце која су била четврти разред у време када

је настава обустављена, имали су страх од *транзиције* из четвртог у пети разред, будући да тај период представља дисконтинуитет у односу на дотадашњи режим наставе и учења (Они нису имали *ирилику* ни да се *поздраве* са својом *учиошницом*, нису је ни видели све до краја школске године, а и *тада* су се видели само *крајко*; Плашила сам се *зашто* *што* није имала *ирилику* да *уозна* *наставнике* који ће јој *предавати* у *ејом* *разреду*. Наша школа има обичај да *наставници* *посећују* *четврте* *разреде*, *уознају* се са њима, *одрже* им час и *уознају* их са *име* како ће се *радити* у *ејом* *разреду*. Сада *иу* *ирилику* нису имали). Родитељи кажу и да су се плашили да ће деца која нису адекватно припремљена на нови режим рада у петом разреду изгубити *мотивацију* за учење коју су стекла захваљујући *учитељима* (*Њиховој* *учиошници* је све време био *приоријет* *рађење* *заједнице* и *инсистирала* је на *критичком* *мишљењу*, а онда је сада *покушавала* да их *припреми* за *еји* *разред* и за *лекцијско* *одговарање*). Родитељи деце која су била седми разред у тренутку прекида наставе кажу да су се највише плашили колико ће деца бити припремљена за *мајурски* *испит* за средњу школу, будући да у том периоду наставе готово да и није било (*Пошаљу* *резултате* *робно* *шест* и *обраћају* им се са: *Срам* *вас* *било!* А нису им *ништа* *јружили*. Сада *иу* *јрају* *под* *ејих* *тако* *што* ће *пријемни* *бит* *лак* и *што* им *масовно* *поклањају* *оцене*; Очекивали смо *озбиљнији* *присут* у *осмом* *разреду*, али *ио* *нема*). Највећа брига родитеља деце млађег основношколског узраста била је на који начин да помогну деци да се снађу са дигиталном наставом коју описују као „хаотичну” (*Добијао* је *радне* *материјале* који не *одговарају* ономе *што* *ише* у *уџбеницима*. *Лекције* које су се *слушале* на *ТВ-у* нису *јрашле* *наставни* *план* и *програм*) и у нескладу су са *развојним* *моћностима* деце (Они *слушају* *часове* на *ТВ-у* и *цео* *час* *преписују*, *иако* *иу* *имају* и у *књизи*. Он не може да *сјине* *све* да *преише*; Била је *сувише* *мала* да би *мола* *самостално* да *јраш* *часове* *преко* *ТВ-а*, *супру* и *ја* смо *морали* да се *укључујемо* и да *јој* *помажемо*). Заједнички страх већине родитеља био је *квалијет* *образовања* који *њихова* *деца* *добивају* у условима пандемије (*Плашила* *сам* *се* да ће *њено* *образовање* *бит* *прејуно* *руја* и да ће *иу* *бит* *иешко* *надокнадит*). Будући да је пандемија из корена променила начин живота (изолованост), образовања (дигитална настава), учења и провођења слободног времена, родитељи су били принуђени да промене *захтеве* које су имали у односу на обавезе деце и да нека раније донета правила модификују и прилагоде новонасталој ситуацији (*То* *што* смо *иу* *воукли* са *иорја* *морали* смо да *компензујемо* *некако*. Не *моју* да му *кажем* да не *ира* *многу* *ирице*, а да му не *ионудим* *алијер-нашву* – а *алијернашве* у *иочешку* није било).

Што се тиче *подршке* коју пружају родитељи, већина њих изјављује да се много више *анимају* око школе и да деца помажу у савладавању градива које иначе не би могла сама да савладају. По њиховим речима, сада су много више фокусирани на *психолошку добробит* детета него на учење и академски успех (*Мени је најважније да ја чујем да се смеје и да је оушћен; Нама је било основно да је ослободимо психике, да не почну одмах да јој се зноје руке како седне за компјутер; Приоритети су ми раније били: здравље, ја школа, ја онда игра/забава. Сада је то здравље, игра, ја тек онда школа*).

Када је реч о *тешкоћама* са којима се деца суочавају, родитељи наводе пре свега *неизвесност* и губитак сигурног и познатог школског окружења, што је створило извесну анксиозност (*Мојој ћерки је проблем био губитак контроле, нешто је све што је чинило њен нормалан живот*). Анксиозност је изазивао и недостатак континуитета између режима рада пре и за време пандемије, како у погледу нових облика наставе тако и у погледу очекивања наставника и њихових захтева (*Не могу да ухватим континуитет у раду наставника, наставници нису доследни, деца не знају шта да очекују, иду лоиком „да ли да учим или да се коцкам“*). Велику тешкоћу деци је представљала и изолација у којој су се нашли, недостатак контаката са вршњацима и прилика за заједничко дружење (*Они су сада у узрасту када воле да представљују једни код других и то није било могуће; Изгубила је контакт са већом групом деце, изашла је из друштва. Они сада имају нове ритуале, нове чланове, нова места на која излазе и она се не осећа више као свој на своме*). Деца која су била изолованија због породичне ситуације и могућности да пренесу заразу члану породице који спада у ризичну групу, теже су поднела изолованост и имала дугорочније последице (*Она се у септембру влашила да крене у школу зато што је мислила да је школа небезбедна и да се наставници и ученици неће придржавати мера*). Још једна тешкоћа коју родитељи наводе је и промена *система вредности*. Наиме, нове околности су довеле до тога да деца напусте оне вредности којима су учена у породици и да усвоје друге обрасце понашања који су раније сматрани непожељним. Нови облици наставе и учења, промењен режим рада школе, очекивања наставника и онлајн провере знања (које ретко одражавају стварно знање ученика) довеле су до тога да мотивација за учење значајно опадне и да деца више не виде *смисао учења и труда* (*Изгубили су осећај да оцена наставника валоризује нешто. Они оцене више не осмишљају као мерило знања; Почели су да се ишћају да ли се труд исплати; Ово је утицало на однос према школи и обавезама. Она је створила отпор, разочарала се у наставнике који су очекивали много, а нису толико дружали*). Родитељи су свесни да се и



њихов став према школи и школским обавезама променио и да је то у великој мери утицало на децу (*Син је видео да смо незадовољни системом, схватио је да школа има много недостатака и да учитељице нису неприкосновени ауторитети; Сада је школа ушла у кућу, нисам могла да кријем незадовољство и тиме сам допринела њеном отијору*). Родитељи кажу да су онлајн провере знања довеле до тога да нешто што је њиховој деци било незамисливо постане пожељан модел понашања (*Плаши ме чему ми њих учимо мимо званичној курикулума. Шта значи кад пошаљеш „скриншот“ урађених задатака својој другарици? Да ли је то помоћ или варање? И они су подељени по ишању тога*).

Када је реч о утицају кризе на социоемоционалне компетенције, родитељи млађе деце се слажу у томе да је криза у великој мери утицала на способност саморегулације и развој самосталности. Деца која су умела сама да организују своје време и обавезе и која су била самостална у процесу учења, у периоду онлајн наставе су родитељи били неопходни како би успели да организују своје учење (*Он након три сата онлајн наставе није знао шта треба да уради за сутра; Она није дозвољавала да јој се мешамо у школу, а сада се то променило. Била је самосталнија раније; Ја сам од првог разреда форсирала самосталност. Када је корона почела ја сам морала да седим поред ње и да заједно са њом трајим часове; Изгубила се саморегулација, све се некако отишло и расишло*). Родитељи такође помињу и самопоуздање које је некој деци значајно опало под утицајем новог режима наставе (*У овој ситуацији се значајно мења слика о себи. Имам утисак да школа од добре деце прави неуспешну децу. Све им је нејасно, збркано, тешко траје, ми морамо много да их подржавамо*). Наводе примере (друге) деце која су била успешна у школи, али услед недостатка образовне подршке у породици (родитељи нису образовани и не могу да раде са њима, или немају финансијске могућности да плате приватне часове) сада значајно заостају и не могу да надокнаде оно што је пропуштено. Та деца губе самопоуздање и почиње да им се руши слика о себи као успешним ученицима. Такође, с обзиром на то да онлајн провере знања пружају могућност ученицима да „варају”, дешава се да деца која су била успешна и самостална толико почну да се ослањају на додатну помоћ да губе самопоуздање (*Ако књига није отворена они не верују да могу да добију ње*). Родитељи указују и на примере некритичког раста самопоуздања код неке деце, будући да су се критеријуми за оцењивање снижили како би им се олакшало учење, али деца о томе нису информисана и мисле да су задовољили критеријуме за највишу оцену (*Појачуно имају лажну слику о себи и својим компетенцијама. Они сви имају утисак да су одлични и све знају, сви имају чејворке и њице*).



Када је реч о односима са вршњацима, неки родитељи су указали на проблем поделе одељења у две групе, будући да је то довело до тога да се изгуби осећај припадности одељењу, солидарност и брига о другима. Групе су веома брзо почеле да буду *шакмичарски* настројене и уместо да сарађују, понашале су се као два супротна табора (*Поделили су одељења на две групе које су се у почетку понашале као две заражене стране. Неће да дају питања другој групи, не желе да они ураде боље од њих шест*). Ова подељеност одељења је наставила да траје чак и када је период компетитивности прошао (*У реалном животу се дружио са свима, а сада има свој узани круг група са којима је у контакту и нема појма шта се дешава са другом децом у одељењу. Некада смо причали ко се у кога заљубио, сада тога нема*). У периоду када су се часови пратили искључиво преко интернета, родитељи су указали на опасност од виртуелног социјалног контекста који је за децу био нов (*Они никада нису имали вајбер групу, а сада им је то најважнији начин комуникације*) и који им није пружао прилику да граде односе и решавају сукобе на конструктиван начин (*Они немају прилику да решавају сукобе. У онлајн окружењу веома лоше „хендлују“ свађе, сукобе и несјоразуме. Не виђају се, па немају прилику да расјраве своје односе*). У виртуелном простору деца не умеју ни да једна другој пруже *подршку*, тако да изостаје све оно што су иначе радила када су имала физички контакт: да храбре и подржавају једни друге, да дају и добијају повратне информације о неким поступцима, да се заједно радују нечијем успеху и слично).

*Позитивне промене* под утицајем пандемије наводе углавном родитељи старије деце. Они кажу да се *саморегулација* побољшала и да су деца постала значајно *самосталнија* (*Она је била самостална и раније, мислим да се сада још осамосталила, били су приморани да сами управљају временом и учењем, да сами планирају када ће и шта радити и то ју је некако и више осамосталило; Ове нове генерације неће имати проблем да студирају, већ су научили да сами уче, израже изворе ван школе, да се сами организују*). Такође, захваљујући пре свега подршци коју добијају у породици, нека деца су добила више *самодоуздања* (*Направили смо договор за учење и она је то поштовала и има много више самодоуздања. То приписујем утицају породице. Раније је било више деце која су добра, која се боре, али је сада она најбоља зато што има нас који јој помажемо у кључним предметима*). Такође, стекли су и компетенције које можда не би стекли да нису били принуђени, попут дигиталних компетенција (*Сада умеју да пошаљу поруку са апликацијом, да користе зум, тимс, презентације праве без проблема*). Старија деца су, за разлику од млађе, овладали виртуелним простором и комуникацију коју су у тај простор



*Једина комуникација је на вајбер (рупи), иако родитељи сматрају да је ово пример кризе у којој би партнерство родитеља и школе требало да ојача. Сматрају да се школа не бави развојем социоемоционалних компетенција, да не користе типичне школске ситуације (нпр. сукобе) као прилику да се код деце подстакну неке социоемоционалне компетенције, будући да то не виде као део своје професионалне улоге (Они у школи решавају ситуације конфликта по принципу ко је крив, уместо да уче децу како да изађу на крај са својим неадекватним осећањима. Деца ништа не уче из њихових интервенција).* Период кризе је осветлио значај социоемоционалног учења и указао на неопходност да се и школа бави подстицањем развоја социоемоционалних компетенција, што је за неке родитеље примарна функција школе (*У школи углавном треба да развијају социоемоционалне компетенције, а ако имају среће науче и да воле да уче и како да уче*).

## Закључак

Истраживање указује да је брига о психолошкој добробити/благодатању детета за време кризе изазване пандемијом за родитеље приоритет, а да је брига о квалитету образовања на другом месту. Ово потврђују и истраживања рађена на великом узорку родитеља који чешће наводе страх од губитка контакта са вршњацима у школи него страх да дете неће напредовати у школи онако како би напредовало да није пандемије (Edge Research, 2021). Родитељи наводе сва четири аспекта благодатања као релевантна (позитивне емоције, задовољство собом и односима са другима, резилијентност и проактивност) и виде своју улогу као пресудну у њиховом развоју. Ово потврђују и друга истраживања у којима родитељи сматрају да је социоемоционално учење примарно задатак породице, а да у том процесу школа треба да има улогу партнера који подржава оно што је научено у породици (Olson, 2018). Као најважније компетенције које дете треба да развије како би се адекватно суочавало са изазовима (уједно и компетенције на које је криза највише утицала), родитељи издвајају способност саморегулације и самосталност, адекватну слику о себи и својим компетенцијама, самопоуздање, способност успостављања конструктивних односа са другима и просоцијалне компетенције попут бриге о другима, емпатију и солидарност. Школа се по њиховом мишљењу не бави уопште подршком развоју социоемоционалних компетенција и то не види као део своје професионалне улоге, а посебно не види значај стварања дугорочног партнерства са родитељима које би било у најбољем интересу детета (Cohen &

Sandy, 2003). Пандемија је показала слабости школе и у погледу онога што се традиционално сматра њеним примарним задатком, а то је образовање у академском смислу (*Ми дејте школујемо, не образујемо. За образовање морамо сами да се поистарамо као родитељи*). Они указују на важност школе када је реч о подршци деци из осетљивих група у циљу смањивања разлика које међу децом постоје, и сматрају да је пандемија у значајној мери угрозила праведност образовања, што може да има има негативне импликације на психолошку добробит деце. Ово потврђују и друга истраживања будући да је највећи страх родитеља деце из мањинских/маргинализованих група да њихова деца неће напредовати у школи током пандемије, што је значајно мање заступљено код родитеља из већинских/доминантних група (Edge Research, 2021).

Ово истраживање је имало за циљ да се мапирају кључне теме/изазови у вези са социоемоционалним учењем у време пандемије и улогом родитеља и школе у подршци развоју социоемоционалних компетенција. Следећа истраживања која би се овом темом бавила требало би да укључе већи број родитеља и то не само родитеља професионалаца. Посебно би било важно истражити перспективу родитеља када је реч о могућностима сарадње са школом, односно примере добре праксе сарадње породице и школе у време пандемије која доприноси развоју социоемоционалних компетенција и стварању безбедног, подстицајног окружења за учење и развој како у школи тако и у породици и локалној заједници.

## Референце

- ACU (2008). *Scoping study into approaches to student wellbeing: Literature review*. Australian Catholic University (ACU) & Erebus International.
- Arslan, S., & Demirtas, Z. (2016). Social Emotional Learning and Critical Thinking Disposition. *Studia Psychologica*, 58(4), 276-285.
- Bernard van Leer Foundation (2005). *Responding to young children in post-emergency situations*. *Early Childhood Matters*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- CASEL (2005). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.

- Cohen, J., & Sandy, S. (2003). Perspectives in social-emotional education: Theoretical foundations and new evidence-based developments in current practice. *Perspectives in Education*, 21(4), 41–54.
- De Fraine, B., Van Landeghem, G., & Van Damme, J. (2005). An analysis of well-being in secondary school with multilevel growth curve models and multilevel multivariate models. *Quality & Quantity*, 39(3), 297–316.
- Diaz Varela, A., Kelcey, J., Reyes, J., Gould, M., & Sklar, J. (2013). *Learning and Resilience: The Crucial Role of Social and Emotional Well-Being in the Contexts of Adversity*. World Bank and International Rescue Committee.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Edge Research (2020). Parents 2020 | COVID-19 Closures A Redefining Moment for Students, Parents & Schools. Learning Heroes. [https://r50gh2ss1ic2mww8s3uvjq1-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2020/11/LH\\_2020-Parent-Survey.pdf](https://r50gh2ss1ic2mww8s3uvjq1-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2020/11/LH_2020-Parent-Survey.pdf)
- Edge Research (2021). A Year into the Pandemic: Parents' Perspectives on Academics, State Assessments, and Education. Learning Heroes. <https://r50gh2ss1ic2mww8s3uvjq1-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2021/02/PTA-LH-Survey-Deck-Final-slides.pdf>
- Eisenberg, N. (Ed.). (2006). Volume 3: Social, emotional, and personality development. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). New York: Wiley.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Frailon, J. (2004). *Measuring Student Wellbeing in the Context of Australian Schooling*. Discussion Paper Commissioned by the South Australian department of Education and Children's services as an agent of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting Resilience in Children and Youth: Preventive Interventions and Their Interface with Neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 139–150.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474.
- Hagood, D. (2015). *Research in Brief: Social and Emotional Learning in Preschool and Beyond*. Center for Applied Policy in Education – University of California Davis School of Education.
- IASC (2007). *IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*. Geneva: Inter-Agency Standing Committee.

- Institute of Medicine. (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Kostelny, K., & Wessels, M. (2010). *Psychosocial assessment of Education in Gaza and Recommendations for Response*. UNESCO.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107–118.
- Machel, G. (1996). *Promotion and Protection of the Rights of Children: The Impact of Armed Conflict on Children*. UNICEF.
- Olson, L. (2018). Developing life skills in Children: A Road Map for Communicating with Parents. Learning Heroes. <https://r50gh2ssl1c2mww8s3uvjq1-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2018/05/DLS-Report-2018-for-distribution-single-pages.pdf>
- Osher D. J., Sprague, R. P., Weissberg, J., Axelrod, S., Keenan, K., Kendziora, K., & Zins, J. E. (2003). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology*, Volume 4 (pp. 1–16). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists (NASP) Publications.
- UNESCO (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris: UNESCO.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). *Social and Emotional Learning*. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Jelena Vranješević\*

## SOCIO-EMOTIONAL LEARNING AND RESILIENCE IN TIME OF CRISIS: PARENTS' PERSPECTIVE

**Abstract:** The crisis caused by the Covid-19 pandemic revealed many weaknesses of the education system, but pointed out the importance of socio-emotional learning in the process of development of competencies that enable children to cope with crisis situations and overcome difficulties they face (resilience). This paper is about parents' perspective concerning specifics of education in the peri-

---

\* Jelena Vranješević, Associate Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. E-mail: jelena.vranjesevic@f.bg.ac.rs

od of the pandemic, as well as their understanding of the role that socio-emotional competencies play in the process of successfully overcoming crisis situations. Nine parents, professionals involved in education, participated in the research. A semi-structured interview was used. The results indicate that concern for the well-being of children during the crisis is a priority for parents, while concern for the quality of education is on the second place. Parents single out self-regulation, independence, self-confidence and prosocial competencies as important for overcoming crisis situations. In their opinion, the school does not see neither support for the development of socio-emotional competencies as part of its professional role, nor the importance of creating a long-term partnership with parents that would be in the best interest of the child.

**Key words:** socio-emotional learning, resilience, parents' perspective, Covid-19 pandemic.





Наташа Вујисић Живковић\*

## ПЕДАГОШКИ РАД У ВРЕМЕ ПАНДЕМИЈЕ – ДВЕ СТУДИЈЕ СЛУЧАЈА

**Апстракт:** Предмет овог чланка било је искуство педагошког рада у пандемијским условима у Србији. Ово искуство приказали смо кроз студије случаја рада једне учитељице у основној школи у ширем центру Београда и једне наставнице хемије у средњој стручној школи у унутрашњости Србије. Ради поређења домаћих искустава образовања у време пандемије, претходно смо у раду дали и међународни контекст кроз увид у досадашња истраживања блиских тема. Циљ рада био је да се из перспективе наставника сагледају проблеми школске наставе у пандемијским условима. Истражено наставничко искуство у пандемијским условима показало је да је најзначајнији проблем био, не толико техничка употреба дигиталних платформи за одржавање наставе, колико педагошко осмишљавање онлајн наставе, проналажење путева за већу мотивисаност ученика, као и успостављање оквира за процену ефикасности тако реализоване наставе и учења. По отварању школа, наставници су, посебно на нижем степену образовања, имали задатак да пруже адекватну социјално-емоционалну подршку ученицима.

**Кључне речи:** образовање у Србији и пандемија, педагошки рад у основној и средњој школи, наставници и е-настава.

Пандемија корона вируса (SARS-covid-19) као да је потенцирала све оне проблеме које и иначе има савремена школа: рационална употреба дигиталних технологија у настави, једнакост у образовању, учење у медијском окружењу, сарадња школе и породице ученика... Ова пандемија неочекивано је тестирала могућности прилагођавања

---

\* Наташа Вујисић Живковић, постала доцент 2006, ванредни професор 2012, редовни професор 2015. године на Филозофском факултету Универзитета у Београду. Област интересовања и истраживања: историја и епистемологија педагогије; компаративни, историјски и етички аспекти педагошког образовања наставника. Е-mail: nvujisic@f.bg.ac.rs

образовног система спољним утицајима, али је деловала и на педагошко-дидактички процес унутар школских колектива. Педагошки рад у условима пандемије морао је значајно да се прилагођава, користити и технолошким и педагошким иновацијама, усмери ка циљевима који нису окренути само развоју ученика и њиховом образовању, већ и очувању здравља и снажној емоционалној подршци. Разуме се, још не располажемо научно верификованим подацима о последицама короне на процес образовања, ни у свету, ни у нашој земљи. Потребно је дуже време и здравствено сигурније околности за истраживања ширег обима, из којих бисмо добили прецизнију листу свих проблема у којима се образовни процес налазио током пандемије, оцену успешности начина на који је те проблеме решавао итд. Такође, битно је утврдити колико је школовање у ванредним околностима било закупљено технолошком страном наставног процеса, а колико социјално-емоционалном подршком ученицима.

У овом раду тематизовали смо искуство педагошког рада у време пандемије кроз студију случаја којом су од марта 2020. до марта 2021. године биле обухваћене, свака за себе, искусне наставнице на примарном и секундарном нивоу образовања; и то из београдске средине и из мање општине у унутрашњости Србије. Циљ рада био је да се из перспективе наставника сагледају проблеми школске наставе у пандемијским условима у Србији. Из тако постављеног циља одређени су задаци рада: а) да се допринесе увиду у искуство просветних радника у овој неубичајеној ситуацији; б) да се, у мери у којој то коришћена методологија дозвољава, маркирају кључни проблеми школске наставе у пандемијским условима и да се, при томе, в) утврде евентуалне разлике између проблема наставе на основном и средњошколском нивоу, као и да се г) омогући испољавање „гласа наставника” о актуелним професионалним проблемима везаним за епидемиолошку ситуацију у земљи.

Ковид криза је у образовању, као и у другим областима, довела до снажног испољавања, мање или више, уобличених наратија о приликама у којима смо. Као што свакодневно видимо, нарочито на друштвеним мрежама, те наратије нису лишене предрасуда, неоснованих веровања, све до читавих параноидних конструкција. Утицај је да су наши просветни радници остали по страни од оваквих закључивања, да су током целе ковид кризе били усмерени на конципирање рада са ученицима у промењеним околностима. У томе су донекле имали подршку стручних служби школе и министарства, али рекло би се да им је више подршке пружала међуколегијална сарадња и информисање. Овим путем стварала се специфична нара-

ција („глас наставника”) у нашим школама, коју смо делимично покушали да истражимо овим радом.

У раду смо се користили студијом случаја, кроз приказ како су једна учитељица и једна наставница хемије радиле са својим одељењима, што нам омогућава да се квалитативним приступом приближимо општој слици образовања у време пандемије (Rowley, 2002; Stake, 2005). С друге стране, извршили смо и претходну контекстуализацију добијених исказа у светлу истраживања суочавања образовног система са пандемијом у свету, углавном, развијенијим земљама. Овај контекст дали смо у првом делу рада и надамо се да ће омогућити да резултати нашег истраживања не остану аутореферентни. Потреба за компарацијом, у садашњим условима у којима и епидемија вируса не познаје државне границе, чини нам се, није потребно да се додатно образлаже.

## Контекст: Увид у досадашњу литературу о проблемима образовања у условима пандемије

Као својеврстан „стрес-тест” функционисања образовног система, пандемија је показала колико су претходне мере и програми, пре свега у стручном усавршавању наставника, били адекватно пројектовани. Прегледи сличних програма у развијенијим државама света говоре да је нешто више од 60% наставника било одговарајуће припремљено за коришћење информационо-комуникационих (ИК) средстава у настави на даљину (Reimers and Schleicher, 2020a). Платформе за образовање на даљину су, глобално гледано, добро функционисале, али још остаје задатак прегледа корисности материјала припремљеног за е-наставу. Од дигиталних технологија коришћена је и телевизија, нарочито на примарном нивоу образовања, као и мобилни телефони и радио на секундарном нивоу. Ипак, показало се да степен овладавања технолошким и педагошким вештинама на који је указала *PISA 2018*, представља кључ за разумевање успеха наставе на даљину и поновног отварања школа у пандемијској ситуацији. Нарочито ниска информатичка писменост ученика из социјално маргинализованих група представља тешкоћу за организовање типа наставе коју су околности диктирале (Reimers and Schleicher, 2020b).

Тако се пандемијска криза показала и као могућност увида у потенцијале којима располажемо у пројектовању „школе 21. века”. Разуме се, технолошка средства не могу да потисну у други план интерперсоналне релације које су од суштинског значаја за васпит-

но-образовни процес. Због тога се показало да је потребно веће уважавање наставничке професије у друштву, њихове улоге у концепирању школских програма и деловања појединачних школа и укупног образовног система, развијање веће осетљивости на социјално-емоционалне односе у настави. Нарочито се показало да изостанак редовног школовања доводи до продубљивања неједнакости у образовању, са свим друштвеним последицама које прате ову неједнакост. Такође, реактуализовано је питање сарадње наставника/школа са родитељима. Све ово треба сагледати у светлости податка да је поновно отварање школа у пандемији носило ризик од 15% за потенцијалну корона инфекцију, ризици укидања физичке дистанце били су много већи (75%), као и непридржавање других прописаних мера (Reimers and Schleicher, 2020a, стр. 4). Разуме се, и овај ризик је довољно висок и подразумева промену многих навика устаљених у раду школа у препандемијском времену. Основно је да се руководиоци школа усмере и обуче да воде ефективну бригу о здрављу ученика и наставника, пре свега о укупној школској хигијени. Други по значају проблем био је редуковање курикулума и његових циљева, које је захтевало скраћено време школске наставе. Док су се неке школе опредељивале за очување „језгра програма”, истичући као циљеве образовања одржавање обуке у основној језичкој и математичкој писмености, друге су се и даље посвећивале развоју когнитивних, социјалних и емоционалних компетенција својих ученика. (*Ibid*, стр. 6). Наравно, у овим дилемама дошао је до изражаја и различит степен аутономије школа у различитим образовним системима и различит степен учешћа наставника у креирању програма. И сами дидактички приступи одвијању наставе морали су да се потчине епидемиолошким захтевима. На пример, у пројектној настави било је знатно теже одржавати физичку дистанцу између ученика, него у настави усмереној на улогу наставника. Може се рећи да су интеракције у школи редуковане, али да су изваншколске интеракције, оне са родитељима, у пандемијским условима, биле знатно проширене – родитељи су помагали у процесу наставе и учења своје деце.

Мада по једном истраживању (*Ibid*, стр. 16) чак 30% средњошколских наставника из најразвијенијих земаља владину образовну политику у време ковид-кризе оцењује као „хаотичну”, постоји сагласност око тога да је примарни циљ просветних власти био да се задржи континуитет у образовању. Учење на даљину се у томе показало као суштински значајно и напредак који су наставници усавршавањем у овој области пре кризе постигли током свог стручног усавршавања био је од пресудног значаја за квалитет читавог образовног процеса у време пандемије. Ипак, истраживања указују на то

да је комуникација са ученица била веома оскудна – током е-наставе ученици не постављају питања, чак и када им нешто није јасно (Danie, 2020; Korkmazand Toraman, 2020). Мане онлајн часа су то што ученици имају мање директан контакт са наставником, траже мање појашњења градива, па им и интересовање за учење постаје слабије (Simon & Sievertsen, 2020). Наравно, и по отварању школа дигитална комуникација са ученицима и родитељима није изгубила своје место у раду наставника. У почетку се више користила ЗУМ платформа, али се показало да је за рад погоднија Гугл учионица (Reimers and Schleicher, 2020b).

Посебно је интересантна она комуникација која се „хоризонтално” развијала између наставника и имала је улогу у мобилизацији свих образовних ресурса. Међутим, често су се ови састанци сводили на ширење панике, информисање ко се све разболео... (Gibbs, 2020). Процењује се да ће сви ови видови комуникације имати своју улогу и у постепидемијском раду образовног система. Уместо, психолошки донекле разумљивог, жала за „добром, нормалном, преепидемијском школом”, много је важније концентрисати се на могуће добробити и бројне иновације које су настале током ове кризе. Сигурно, неће све иновације проћи проверу времена, али ће многе од њих постати саставни део онога што називамо „школом 21. века”. Када се, и мимо овог поља, узму у обзир и неминовне промене у промишљању наставних програма и циљева образовања, јасно је да дуготрајна дебата међу педагозима тек предстоји.

## Учитељица – суочавање са „дигиталном тишином”

Учитељица С. Ј. има 53 године и 26 година радног искуства. Завршила је Педагошку академију и, током рада у школи, Учитељски факултет у Београду. Ради са ученицима другог разреда у основној школи у ширем центру Београда. У једном мандату била је и директор школе. Редовно је похађала семинаре стручног усавршавања наставника, претежно из педагошко-психолошких и методичких области, није била на семинарима на којима су презентоване могућности информационо-комуникационих технологија (ИКТ) у настави.

Одмах по прекиду редовне наставе схватила је, како каже, неадекватност ванредног телевизијског школског програма. Он није био усклађен са већ пређеним градивом у школи и само је збуњивао ученике. Зато се требало припремити за е-наставу. То за С. Ј. није био лак задатак. Прочитала је десетак приручника и одгледала исто толико клипова о употреби Гугл учионице, али је све ово било

учење путем покушаја и погрешака. Тако ни први часови нису били успешни. Временом је стекла искуство, али овај вид наставе види као потпуно неадекватан из више разлога. Сами ученици не знају да користе Гугл учионицу, затим, морала је да се придржава уџбеника све док се није охрабрила да сама прави презентације и пушта их ученицима...

Ипак, највећи проблем са дигиталном наставом био је у неочекиваној неактивности и мирноћи ученика. О томе С. Ј. говори на следећи начин:

„Први часови су прошли у максималној тишини. Ученици су од родитеља добили поруку да што мање причају, и док ово нисам открила била сам веома зачуђена. Ученици су углавном били уплашени, тихи, меланхолични, деконцентрисани. Ретко су се јављали да нешто прокоментаришу, поставе питање.”

Показало се да је цртање најбољи начин да се деца ослободе страха рада од куће, пред мониторима компјутера. С. Ј. је искористила ово тако што се сваки час завршавао цртањем теме часа. Тек тада би заправо почињала дискусија у разреду. Била је то мала, али изузетно вредна иновација учитељице у суочавању са описаном „дигиталном тишином”. Она процењује да се интеракција у разреду вратила на предепидемијски ниво за око месец дана, ученици су се ослободили страха и почели да учествују у настави као и иначе. Међутим, социјална изолација је остала проблем који е-наставом није могао да се реши.

Када је враћена могућност редовне (скраћене) наставе, од укупно двадесет четири родитеља ученика осам родитеља определило се да њихова деца слушају наставу онлајн, тако да је у учионици било само 16 ученика. Већ ова слика, каже С. Ј. била је песимистична.

Показало се да су и поруке оних родитеља који су пустили децу у школу углавном биле обесхрабрујуће по активност ученика на часу. Родитељи су у страху од заразе деци забрањивали међусобну, као и комуникацију са учитељицом. Да не би упала у противречје са родитељима С. Ј. је постепено ослобађала ученике страхова који су им родитељи пренели. На родитељском састанку покушала је да објасни родитељима да децу треба да заштите од страха који сами осећају, али ову поруку је примио мали број родитеља. Страх за децу је надвладао, а брига о њиховом емоционалном здрављу као да је нестала. Ово је представљало велики проблем у настави. Маске су додатно отежавале комуникацију. Тек након два месеца од наставка редовне наставе С. Ј. је успела да направи нормалну атмосферу у одељењу. Ученици су бар у школи заборављали на пандемију.

С. Ј. је имала (скраћену) наставу само пре подне. Али, осам ученика се определило за онлајн наставу, тако да је радила и од куће, после подне од 15 до 18 часова. Такође, од куће имала је велику комуникацију на вибер групи са ђацима о домаћим задацима, као и комуникацију у оквиру вибер групе са родитељима. Времена за припрему наставе практично није било и С. Ј. се ослањала на раније искуство.

Социјална изолација је, сматра С. Ј., најгора ствар у пандемији. Са колегама је имала редовна разредна већа преко Зума, али ови дигитални сусрети нису били ни много спонтани, нити су се на њима излагале професионалне дилеме. Педагошко-психолошка служба школе била је заузета праћењем ученика виших разреда са проблемима у понашању, углавном из дисфункционалних породица. Тако педагог и психолог школе нису имали много времена за наставнике.

Упутства из Министарства просвете нису високо вреднована у практичном раду наставника, сматра С. Ј. Ту постоји, по њеним речима, двоструко потцењивање: „Они потцењују нашу самоиницијативност, ми њихово искуство”. Од значаја за практичан рад су оне информације које се шире „наставничким разгласом”: путем друштвених мрежа, вибер група, понеких портала попут „Зелене учионице”. Тек тако посредоване информације из врха просветних власти добијају своју примену у школама. Други пут је директна наредба директора, али таквих наредби је ван епидемиолошко-хигијенског сектора, током ванредних околности било мало.

С. Ј. има ћерку која похађа више разреде гимназије. Мисли да су се гимназијски професори још слабије снашли у ванредним околностима од учитеља. Настава у гимназији била је организована тако да се једне недеље иде у школу а наредне се организује онлајн настава. Будући да се наставници нису усаглашавали, дешавало се да ученици имају по пет домаћих задатака да ураде за једно после подне из различитих предмета, или да имају по два контролна задатка у истом дану. Неки наставници су им слали поруке на вибер групе, неки путем имејла, тако да су недеље када су имали онлајн наставу биле веома стресне, оцењује С. Ј.

И на крају, поред свих мера опреза, С. Ј. добија лакши облик ковида, праћен високом телесном температуром и привременим губитком чула мириса и укуса, падом апетита и дуготрајном малаксалошћу. Када размишља о томе како се инфицирала, најчешће јој пада на памет градски аутобус. До посла мења две аутобуске линије и свако јутро се превозила у општој гужви. Мисли да су заштитне хигијенске мере у школи биле адекватне и искључује могућност заражавања на радном месту.



## Наставница – неочекивано искуство наставе на даљину

Д. В. има 57 година и 32 године радног искуства. Ради у средњој стручној школи у малој општини на југозападу Србије. Искусна је професорка хемије, а дуже година уназад и помоћник директора за организацију наставе. После укидања ванредног стања, њена школа је радила тако да је једне недеље половина ученика пратила наставу у учионици, а следеће недеље онлајн, и тако наизменично. У овој школи се практична обука одржава углавном на отвореном простору, што је доприносило успешнијем функционисању у пандемијским условима.

Иако хемичар, Д. В. никада није била заинтересована за примену дигиталних технологија у настави, тако да јој је онлајн настава представљала велико оптерећење. Иначе, редовно похађа семинаре стручног усавршавања, највише оне струковне у оквиру Хемијског факултета и Друштва хемичара, али и педагошко-методичке.

Д. В. каже да је изненадно увођење ванредног стања било стресно за све чланове колектива. Страхови су повећани јер је било колега који су заражени, постојала је неизвесност о сопственом и здрављу ближњих, али се веровало да ће епидемија проћи до почетка или краја лета 2020. године. Претња од вируса је заокупљала мисли и то због изношења, у медијима и на друштвеним мрежама, застрашујуће статистике (извештавање о најновијој стопи смртности...). Повећани су трошкови за куповину суплемената, заштитних средстава... Већина колега је поштовала уведене мере као што су: ношење маске, често прање руку, коришћење дезинфекционих средстава, проветравање учионица, утицање на ученике да носе маске. У току одмора већина ученика није носила маске. Пар колега (мушкараца који руководе практичном обуком у школи) сматрало је да вирус не постоји и да ношење маске лоше утиче на здравље. Овакве ставове су преносили и на ученике. Слично се поновило и са почетком вакцинације, појавила су се мишљења у колективу да вакцине нису безбедне. Иако је оваква подела у колективу постојала и постоји, предупредено је да се из ње изроди сукоб наставника општеобразовних и практичних предмета.

Напротив, у колективу школе сарадња је коректна, а то се нарочито показало код предметних професора који имају предвиђене писмене задатке. До сада је реализовано све што је планирано уз максималну међусобну сарадњу с обзиром на то да се ученици смењују на две недеље у школи. „Атмосфера није уобичајена, рејко се сви виђамо међусобно, свима недостигаје ствари ридиам школе”, каже Д. В.



Током рада у ванредним околностима Д. В. је нарочито истичала да јој смета преоптерећеност административним пословима. Требало је да доставља извештаје о раду на седмичном нивоу; често је мењан протокол праћења наставе; а највише обавеза било је око вредновања и припреме плана активности за ученике који раде по индивидуалном образовном плану (ИОП), као и око корекције наставних планова.

У припреми наставних часова појављивали су се следећи проблеми: требало је наћи адекватан материјал (илустрације, итд.) за реализацију наставе, припремање материјала у већем обиму због изненадног увођења онлајн наставе, као и решавање проблема усклађивања метода и облика рада код онлајн наставе.

Онлајн час преко Гугл учионице код Д. В. се одвија на следећи начин: она поставља материјал или презентацију коју ученици читају и преписују у свеску. Проблем је што у заказано време, то јест када је час по распореду, сви ученици нису у могућности да се јаве. Њихов одговор је да су код куће у опуштеној атмосфери, да спавају, да имају обавезе око рада на свом имању и у кући. Када напослетку добију наставни материјал, у обавези су да га прочитају и препишу најважније у свеску, а потом решавају задатке уз смернице наставника. Ученици враћају у Гугл учионицу урађене задатке и заједно с наставником дискутују око решења. На крају часа ученици добијају домаћи задатак с роком до наредног часа. За све недоумице увек се могу обратити наставику на Гугл учионици или у вибер групи.

Предност онлајн часа је то што ученици увек имају доступан материјал који се обрађивао од почетка школске године, па могу да погледају неке материјале, задатке, где је нешто додатно објашњено, презентације итд.

Д. В. је, након дужих разговора о искуству онлајн наставе, имала потребу да писмено формулише своја запажања о њеним недостацима и предностима:

*„1. Негостиаци:*

Ученик може да тражи изговор како нема интернет, или није доступан у време часа.

Изостанци, није регулисано кажњавање ученика за изостајање.

Тешко је утврдити да ли је ученик самостално урадио домаћи задатак.

Нема непосредног дружења и комуникације.

Теже је развити озбиљност, важност праћења предавања и решавања домаћих задатака.

Тешко је пратити понашање и проблеме ученика, пружање помоћи у решавању проблема, посебно код интровертних ученика.

Ученици не воле онлајн такмичења, желе непосредна такмичења, посебно спортска, која не могу ни да се организују.

Реализација наставе физичког васпитања није одговарајућа.

Тешка је реализација практичне наставе.

Наставнику је тешко да планира наставу по комбинованом моделу (30 минута непосредно а потом 15 минута онлајн).

Поједини наставници тешко прихватају примену нове технологије због недостатка знања.

Објективност успеха ученика је спорна.

Ученике који и у непосредној настави нису имали мотивацију још теже је мотивисати за онлајн наставу.

Ученицима сигурно највише одговара непосредна настава, посебно код предмета као што су математика, хемија... На онлајн настави се примећује недостатак разумевања градива, као и смањена могућност примене наученог.

*2. Предности онлајн наставе:*

*– Мањи трошкови школовања, економичније за родитеље.*

*– Мањи стравови ученика од школе.*

*– Безбедности ученика је већа, укључујући и могућности заштите од вируса.”*

Видимо да је код Д. В. листа недостатака далеко дужа него листа предности е-наставе.

## Закључна разматрања

Искуство педагошког рада у пандемијским условима показало је на првом месту да је неопходна не само техничка припрема наставника за наставу на даљину, већ и њено педагошко осмишљавање. Она никако није само „у другом медију” пресликана редовна настава. Наставници су морали да потраже нове путеве активирања ученика и блискије односе у комуникацији путем дигиталних платформи за наставу, повећања њихове заинтересованости за учење, начине за процењивање ефикасности наставе и учења. Све то није било лако, с обзиром на малу претходну припремљеност за дигиталне облике рада, психолошку ситуацију у којој су се налазили ученици, њихови родитељи, па и сами наставници.

Добар део ових искустава преточиће се у педагошке иновације нужно неопходне савременој школи. Због тога је пред професионалном заједницом велики посао систематизације и провере оваквих спонтано насталих иновација, или наставничких концепција о

е-учењу и настави. За сада, наставници виде, углавном, недостатке наставе на даљину, од којих је најзначајнији социјална изолација.

Социјална изолација пратила је и друге аспекте школског рада у пандемијским условима и била је најозбиљнија препрека организованом васпитно-образовном раду. То не мора да значи, или боље, свакако не значи да је досадашња, преепидемијска школа била довољно отворена за блиску интерпрофесионалну сарадњу унутар колектива, или за односе подршке и разумевања наставника и ученика у разреду. Страх од пандемије учинио је да се и родитељи, више него иначе, укључе у надзор над учењем и понашањем своје деце. Без обзира на то како је ово родитељско учешће протекло у пандемији, оно је сигурно један моћан васпитно-образовни „ресурс” чије коришћење, такође, мора изнова да се промишља.

Мада је просветна политика, и у случају одржавања само наставе на даљину, и по отварању школа, уз комбиновање наставе у разреду и онлајн наставе, инсистирала на одржавању континуитета образовања, показало се да ни у овим пандемијским условима школска настава и укупна пракса не могу да се сведу само на „трансфер знања”; штавише, да васпитна компонента школовања у ванредним околностима долази у први план. Тако се показало да је у педагошком искуству наставника социјално-емоционална подршка ученицима била бар једнако значајна као и њихов когнитивни напредак. Ово је посебно важило у основној школи, али су се специфични васпитни проблеми јављали током ковид кризе и у средњој школи.

На крају, посебно бисмо се осврнули на уважавање „гласа наставника” у периоду пандемије и након ње. Сигурно ће бити потребно мноштво сусрета, истраживања заснованих на различитим методологијама, и публикација тако добијеног „гласа наставника”. Потребно је да се више уважи реално искуство педагошког рада да би се конципирани будући васпитно-образовни програми, али и програми образовања и стручног усавршавања наставника.

## Референце

- Danie, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(4), 91–96.
- Gibbs, T. (2020). The Covid-19 pandemic: Provoking thought and encouraging change. *Prospects*, 49(4), 29–33.
- Korkmaz, G., & Toraman, C. (2020). Are We Ready for the Post-COVID-19 Educational Practice? An Investigation into What Educators Think as to Online Learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293–309.

- Reimers, M. F., & Schleicher, A. (2020a). *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How Covid – 19 pandemic is changing education*. Paris: OECD.
- Reimers, M. F., & Schleicher, A. (2020b). *A framework to guide an education response to the COVID – 19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD.
- Rowley, J. (2002). Using Case Studies in Research. *Management Research News*, 25(3), 16–27.
- Simon B., H., & Sievertsen, H. (2020). Schools, skills, and learning: *The impact of COVID-19 on education*. <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>
- Schleicher, A. (Eds.) (2021). *The state of school education: One year into the COVID pandemic*. Paris: OECD.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443–466). London: Sage Publications Ltd. <https://psycnet.apa.org/record/2005-07735-017>

Nataša Vujisić Živković\*

## PEDAGOGICAL WORK DURING A PANDEMIC – TWO CASE STUDIES

**Abstract:** The subject of this article was the experience of pedagogical work in pandemic conditions in Serbia. We presented this experience through case studies of a teacher in a primary school in the wider center of Belgrade and a chemistry teacher in a secondary vocational school in the interior of Serbia. In order to compare domestic experiences of education during the pandemic, we have previously given an international context through insight into previous research on related topics. The aim of the paper was to look at the problems of school teaching in pandemic conditions in Serbia from the perspective of teachers. The teaching experience researched in this paper in pandemic conditions showed that the most significant problem was not so much the technical use of digital platforms for teaching, but the pedagogical design of computerized teaching, finding ways to motivate students, as well as establishing a framework for assessing the effectiveness of such teaching and learning. After the opening of schools, teachers, especially at the lower level of education, had the task of providing adequate social and emotional support to students.

**Key words:** education in Serbia and pandemic, pedagogical work in primary and secondary school, teachers and e-teaching.

---

\* Nataša Vujisić Živković, Full Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. E-mail: [nvujisic@f.bg.ac.rs](mailto:nvujisic@f.bg.ac.rs)

Живка Крњаја\*

## ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ У ВРЕМЕ КОРОНА КРИЗЕ: ФИЗИЧКА ИЗОЛАЦИЈА И „ЕФЕКАТ ТУНЕЛА”

**Апстракт:** У раду се анализира однос према деци у предшколском васпитању и образовању у време корона кризе. Полази се од схватања детета као активног учесника у заједници којем је потребна помоћ и подршка одраслих да разуме ситуацију са којом се заједница којој припада суочава. Истраживање се ослања на научна сазнања о раном детињству као периоду интензивног учења и развоја као и на научна сазнања о природи учења предшколског детета. Однос према деци анализиран је кроз е-публикације које су за децу креирали или препоручивали васпитачи и стручни сарадници предшколских установа током кућне изолације. У истраживању је коришћена тематска анализа у којој су мапиране три теме: васпитач као учесник у конструкцији значења; дете као учесник у ситуацији учења; повезивање у заједницу. Из тема су генерисани обрасци значења у чијој основи су схватање детета као конзумента симулиране стварности и васпитања редукционистичког односа према свету, представљеним кроз метафору „ефекат тунела”.

**Кључне речи:** е-публикације за децу, COVID-19, симулирана стварност, учешће у заједници.

### Увод

Разорни ефекти ковида-19 који су довели до здравствене, економске и друштвене кризе у обједињеном називу се представљају као „корона криза”. Криза се, најшире гледано, означава као нестабилан период у ком долази до свеобухватног поремећаја у друштвеном, политичком, економском животу, из којег је излазак тежак и обично дуготрајан (Adizes, 2009). Ослањајући се на значење да криза представља угрожавање уобичајеног живота, претњу која разара успоста-

---

\* Живка Крњаја, редовни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

вљене начине функционисања заједнице, следи да се криза не може подводити под нормалност. Ако прихватимо одређења кризе као свеобухватног поремећаја и опште неизвесности који се противе „устаљеном, редовном, природном”, криза се не може сматрати „новим нормалним”. Другим речима, криза којом се „старо нормално” доводи у стање поремећених односа и функционисања тешко се може једноставном заменом прогласити „новим нормалним”.

„Корона криза” је почетком 2020. године нагло постала претња свим аспектима живота, базичним вредностима и нормама функционисања људске заједнице суочене са проблемом немогућности њеног превазилажења. Угрожени су, до границе опстанка, здравствени систем, привреда, услужна делатност, рад установа културе, рад високошколских установа, школа и предшколских установа. У марту 2020. године у Србији је проглашено ванредно стање и физичка изолација људи ради спречавања ширења заразе. Одмах по престанку непосредног рада предшколских установа уследиле су Препоруке МПНТР (*Predškolsko vaspitanje...*, 2020) за наставак рада предшколских установа на даљину кроз организовање подршке деци и њиховим породицама у кућној изолацији.

Подршка на даљину путем дигиталних медија деци и њиховим породицама представља је изазов, како за васпитаче и стручне сараднике у предшколским установама, тако и за породице са предшколском децом. Због тога је оправдано питати се како су васпитачи и стручни сарадници у предшколским установама помогли деци да разумеју ситуацију са којом се суочила заједница чији су део и како су подржали децу и њихове породице да се одупру тешкоћама у „корона кризи”?

## Зашто су у физичкој изолацији предшколска деца посебно рањива

Физичка изолација и премештања предшколског васпитања и образовања из предшколских установа у дигитални простор су за децу посебно осетљива и чине их додатно рањивим због прекида непосредног односа са вршњацима и другим блиским одраслима, недостатка слободне кретања и игре на отвореном простору и у културним јавним просторима. Према подацима истраживања спроведеног у априлу 2020. године, физичке активности свих па и деце су опале за 59%, док је време гледања телевизије порасло за 66%, време играња видео-игара порасло је за 35%, а време активности за рачунарима порасло је за 81% (Guan et al., 2020). Ограничењима проистеклим из физичке изолације доведени су у питање сви уобичајени начини на

које се предшколска деца укључују у заједницу којој припадају, као и типични начини на које предшколска деца уче.

Савремена истраживања показују да је детету у раном детињству потребна подршка кроз остваривање квалитетних односа са вршњацима и одраслима (Anning et al., 2004; Pavlović Breneselović, 2010). Предшколски период се у научним истраживањима схвата као период интензивног учења и развоја (Anderson et al., 2003; Yelland, 2010). Дете је активни учесник у свом блиском окружењу које укључује мноштво интеракција са вршњацима и одраслима и учи кроз властиту активност и заједничко учешће (Rogoff et al., 2001). Детету је потребно да се осећа укључено, да има осећај да доприноси својим ангажовањем и да се његова иницијатива прихвата. Дете учи у свим њему смисленим ситуацијама, има урођену мотивацију да учи, по природи је заинтересовано за истраживање свог окружења и заједница којима припада (Connell & McCarthy, 2013; Fleeer, 2021). Дете учи у игри, за игру му је потребно време, потребно му је време да се посвети истраживању и артикулише своје идеје (Hedges et al., 2011). Детету је потребан одрасли као активни учесник и као ко-конструктор у грађењу сазнања, који дели заједничка искуства и доживљаје са дететом (Krnjaja, 2012).

С обзиром на то да су многе од наведених карактеристика учења предшколског детета постале неодрживе у условима физичке изолације, делује оправдано поставити питање – како су у овим околностима васпитачи и стручни сарадници у предшколским установама помогли деци да уче?

## Шта показују истраживања о реализацији предшколског васпитања и образовања путем дигиталних медија у време кућне изолације

Налази истраживања реализације предшколског васпитања и образовања током пандемије ковида-19, којим је обухваћена и реализација путем дигиталних медија (Gayatri, 2020; Kim, 2020) показују да је тај начин учења предшколске деце представљао значајну помоћ деци и њиховим породицама у време физичке изолације, пре свега као могућност комуникације са другом децом и одраслима. Налази истраживања истовремено показују да је деци у учењу путем дигиталних медија неопходна и кључна подршка родитеља, те да одређене тешкоће проистичу из доступности дигиталних технологија свакој породици, недовољно времена које родитељи имају спрам других породичних и радних обавеза, те потешкоће у односу

на уверења родитеља о учењу путем дигиталних медија у поређењу са учењем кроз непосредни однос у реалном простору дечјег вртића (Azzahra, 2020; Dias et al., 2020; Dong et al., 2020). Свакодневно искуство нам потврђује да су дигиталне технологије изазовне деци, али налази истраживања показују да учење путем дигиталних технологија доводи до потешкоћа, као што су недостатак фокусираности и посвећености услед ограничених могућности за избор ресурса и материјала за учење (Yu Hung Lau & Lee, 2020). То показује понашање деце као што су скакање на столици, кретање у физичком простору и котрљање по поду, довођење кућних љубимаца или доношење друге играчке, који су постали неизбежни део током учења „на даљину” (Pramling Samuelsson et al., 2020).

Значај прегледаних истраживања о учењу путем дигиталних медија може се сагледати не само на основу налаза него и на основу питања која су у њима отворена. Једна група питања односи се на учешће родитеља или других блиских чланова породице у учењу детета путем дигиталних медија. Наиме, постављено је питање да ли је њихово учешће потребно деци само због тог што су вештији у коришћењу технологија и имају улогу оних који надгледају дете, или је деци потребно њихово заједничко учешће у учењу (Abuhammad, 2020; Garbe et al., 2020), чиме се акценат ставља на преиспитивање квалитета интеракције, укључујући социјалне интеракције међу децом и одраслима.

Друга група питања јесте да ли се учењем путем дигиталних медија потврђује и учвршћује традиционални приступ учењу. Питања су постављена на основу налаза да ограничења учења путем дигиталних медија проистичу услед истоветног приступа који постоји у традиционалном приступу учењу, те да је практичарима потребно усавршавање у разумевању не само сврхе коришћења дигиталних технологија у учењу предшколске деце, него пре свега промена приступа у разумевању како деца уче (Danby et al., 2018; Kim, 2020). Да би се променио приступ учењу путем дигиталних медија потребно је променити приступ учењу у непосредном васпитно-образовном раду са децом (Krnjaја, 2021).

## Како су васпитачи и стручни сарадници интерпретирали деци значење ковида-19 у време физичке изолације

У настојању да откријемо један сегмент односа према деци у време „корона кризе” поставили смо питање како су васпитачи и стручни сарадници у предшколским установама у време физичке изолације представили деци значење вируса ковид-19. Занимало нас



је како су васпитачи и стручни сарадници концептуализовали феномен пандемије ковид-19 и како су ситуацију пандемије доводили у везу са дететовим свакодневним искуствима и животом у кућној изолацији. Запитали смо се да ли схватање детета као активног учесника у заједници вршњака и одраслих и истовремено разумевање његове рањивости искључује једно друго? Како да из кризе научимо нешто о томе шта чини суштину подршке деци у ситуацији кризе и какве промене у предшколском васпитању и образовању из тога следе? Истраживање је реализовано као део пројекта Филозофског факултета Универзитета у Београду „Човек и друштвена криза”.

Истраживање је спровело двадесет троје студената треће године основних студија Педагогије заједно са предметним наставником у оквиру истраживачког студентског рада на предмету Предшколска педагогија, током марта и априла 2021. године. У истраживању су прикупљене различите е-публикације и материјали у дигиталној форми намењени деци, а који се баве корона вирусом и које су препремали или препоручивали васпитачи и стручни сарадници: радни листови/сликовнице за децу (5), приручник за децу (2), постер за децу (1), песме које су писали васпитачи (5), предлози игре/експеримента за заједничку игру родитеља и деце (3), приче које су писали или препоручили васпитачи (4), видео-клипови (3). За потребе овог рада издвојили смо анализу е-публикација за децу: *Коронина илустрација у „Шумској вили”, Прича о шкољки и лејширу: корона вирус и ја, Петра и ројив вируса, Коронина сликовница, Дан кад је све сјало*. У истраживању је коришћена тематска анализа (Wilig, 2016), тако што је на почетку конструисан оквир за кодирање чије је значење усаглашено међу истраживачима. Оквир за кодирање служио је за мапирање тема: васпитач као учесник у конструисању значења о корона вирусу; дете као учесник у ситуацијама учења; очување и повезивање заједнице вршњака и одраслих. Из тема су генерисани обрасци значења у односу на схватање детета као учесника у заједници суоченој са кризом и на схватање вредности којима тежимо у предшколском васпитању и образовању.

## Васпитач као учесник у конструисању значења о корона вирусу

У односу на интерпретирање значења појма „вирус” уочена је некохерентност и одсуство концептуализације у доследном и исправном тумачењу/интерпретирању појма „корона вирус” у четири од пет анализираних е-публикација. У само једној е-публикацији корона вирус се тумачи као „невидљиви организам који међусобно преносе људи”.

Табела 1: Интерпретирање појма „корона вирус“

Начин интерпретирања	Пример
живи организам са антропоморфним карактеристикама а опасност од обољевања се повезује само са појединачним умећем протеривања вируса	<i>Моје име је КОРОНА вирус. Доуштовао сам из далекеј светиа, људи и деца ме се џлаше, али ја нисам џолико ојасан за све. Зајраво, ојасан сам за оне који не умеју да ме ошерају – Коронина иџраоница у Шумској вили</i>
у осцилацији између пријатељског односа са децом до моћи да кажњава децу	<i>Једноћа дана седећи на оџради једној двориишћа у крају, срео сам дечака и девојчицу који су се иџрали у двориишћу... Пожелео сам и ја да се иџрам са њима. Иако сам викао, нису чули моје жеље... Био сам љућ и скочио сам на дечакову јакну – Коронина иџраоница у Шумској вили</i>
идентификовање тумачења појма „корона вирус“ са самим значењем „појам“	<i>Инсџрукција развршћавања у два скуџа: Скуџови добрих и лоших џојмова у доба короне– Коронина иџраоница у Шумској вили</i>
метафорично тумачење корона вируса као аморфне масе и гнева планете Земље према људима који се не брину о својој планети	<i>Земља се наљушћила на човека. Прво му је џослала јак веџар... реке су се онда доџовориле да џошаљу џојлаве, а на крају је дошао и земљоџрес, али човек није марио... Планетћа Земља се џолико наљушћила на људе да им је џослала ВИРУС, џрозни, зли вирус, који је сџрашњији од вука и свих веџишћца из бајке – Пеџира џроџив вируса</i>
корона вирус се интерпретира као живи организам али независно од преносника	<i>Вирус је мноџо брз, џа докџори никако да џа ухваџе... Сиџурна сам да ће џа докџори сџишћи, они имају оне мреже – Пеџира џроџив вируса</i>
значење се тумачи преко сродних вирусних болести, њиховим последицама и симптомима	<i>Ја сам вирус, роџаци су ми џриџ и џрехлада... Волим да џушџујем... и да скачем са руке на руку... Кад дођем са собом донесем ошџежано дисање, кашаљ и џемџераџуре – Коронина сликовница)</i>
корона вирус се интерпретира као невидљиви организам који међусобно преносе људи	<i>Вирус је џако сџворење да џа не можеш видеџи... Људи који су заражени носе вирус у себи. Када џричају, џа мала сџворења излазе из њиховој џела... Ако дођу до очију, носа или усџа друџе особе, и џа се особа може заразџи... – Дан кад је све сџало</i>

У начину учешћа васпитача/аутора уочена је недовољна спремност да деле своја осећања и искуство са дететом као учесници у заједници суоченој са тешком ситуацијом, а затим да пруже заштиту и ослонце за сигурност детета. Само у једној сликовници деца се упућују да јачају саморегулацију ради осећаја сигурности. Учешће васпитача/аутора доминантно прати саветодавни и дидактизиран однос према детету. У учешћу васпитача/аутора изражено је одсуство стваралачког, истраживачког приступа у учењу, кроз одсуство њихове личне запитаности, моделовања истраживачког и стваралачког приступа и заинтересованости за дететово размишљање. Деци

се не дају предлози за експериментисање на начин смислен деци и функционалан за разумевање стварности, нити се предлажу игре кроз које би дете могло на делотворан и креативан начин да изрази доживљено и испробава своје идеје и предлоге.

**Табела 2:** Начин учешћа васпитача/аутора е-публикације

<b>Начин учешћа</b>	<b>Пример</b>
истицање нереалних очекивања од детета	<i>Можеш све да нас сјасиш и победиш (отераш) вирус. Ово што ћу ти сада рећи је једна велика шајна сурхероја.... Нацртаћу ти хемијском вирус на руци (што је шајни знак), а ти ћеш руке праћи често и вирус ће несјати. И знаш ли како ћеш знаћи да си данас победио? Изаћи ћемо увече на терасу и ако си био добар сви ће ти ајлаудирати – Коронина ираоница у Шумској вили</i>
позивање детета на отвореност, изношење осећања и доживљаја који се потом дидактизирају	<i>И како се осећаш када чујеш за мене? Кажу како се осећаш, а после њесни онолико пушта колико ша реч има џасова – Коронина сликовница</i>
вршњачка идентификација и дељење искуства и осећања са дететом	<i>Ово је прича о трогодишњој девојчици која се суочава са корона вирусом. Код куће је... како се осећа и како њоводи време исјричаће вам сама – Пејра њројив вируса</i>
саветовање да се превазиђе беспомоћност на ирационалан начин	<i>Можемо да искористимо своје моћи да најравимо бисере – Прича о шкољки и лејири</i>
осмишљавање активности за децу којима се неадекватан садржај подводи под дидактичку сврху	<i>Нацртај вирусе тако да их у њвом скују буде више него у другом и нацртај шапкице у мало њразно њоље које одоварају њом скују – Коронина сликовница</i>
писање рима које су проблематичне у логичком и уметничком смислу	<i>ВОДА у чесми, кади, Вода лејо њонашање њради; Када кијаш ти се сејти Па на усја руку мејти – Коронина сликовница; Вирус свуда сада влада Забрањено дружење, Да се не би разболели Избећавајте кијање – Коронина ираоница; Сокове њравим сама, њу ми њомажу шаја и мама – Пејра њројив вируса</i>
задавање нејасних и неоснованих инструкција	<i>Вирус кроз бројевни низ; Децо и родитељи будите креативни, заједно најравите 2Д или 3Д корона ирачке. Уживајте у заједничком стварању – Коронина ираоница у Шумској вили</i>
упућивање детета како да развија саморегулацију и осећај сигурности	<i>Можемо да размислимо шта би нас усрећило и које су наше њојребе... Можемо да искористимо моћ дисања... Како бисмо били безбедни можемо да држимо наше њело њодање од корона вируса – Прича о лејири и шкољки</i>

## Дете као учесник у ситуацијама учења

У свим е-публикацијама недостаје позивање на искуство детета, на експериментисање на смислен начин повезано са свакодневним искуством, као и ослањање на игровни образац (Крњаја, 2012). У односу на учешће детета у ситуацијама учења уочено је да у две од пет е-публикација у потпуности доминирају активности у којима дете може или треба да решава задатке на само један могући начин, следи инструкције и савете. Уочен је само по један пример могућности учешћа детета кроз повезивање са сопственим свакодневним искуством и запитаност, као и кроз практиковање активности значајне за очување здравља.

**Табела 3:** Дете као учесник у ситуацијама учења

Начин учешћа детета	Пример
решавање по више основа упитних задатака које задаје васпитач	<i>ОБОЈИ Коронавирус који је: НА љави девојчице обоји розе, ЛЕВО обоји љаво, ДЕСНО обоји жуџо. НАЦРТАЈ Коронавирус који је: ИЗНАД девојчице нацртај браон бојом, ИСПОД девојчице нацртај зеленом бојом – Коронина сликовница</i>
поступање на основу појмовно конфузне инструкције за активност којој се не види смисао	Направи сам Коронавирус. Техником каширања направи Коронавирус. Нагапај новински папир у смесу од прокуваног брашна и воде... Тако натопљен и згужван папир наносиш и облепљујеш на надувани балон – Коронина сликовница
повезивање са властитим искуством	<i>Јеси ли ићи икада био болестан? Заокружи симболиме које си имао. Јеси ли имао неке групе симболиме? Сећаш ли се колико дуго ићи је требало да се опоравиш – Дан кад је све сјало</i>
практична активност сврсисходна за очување сопственог здравља	<i>Како љавилно љрати руке – Дан кад је све сјало</i>
упитаност	<i>Вирус, ићи је ићо? Одакле долази вирус? Како ља можемо видеићи? – Дан кад је све сјало</i>

## Очување и повезивање заједнице вршњака и одраслих

Деци је потребно да се осећају сигурно и заштићено од стране блиских одраслих, потребно је да развијају осећај прихватања и припадања заједници и да граде блиска пријатељства са вршњацима (Pavlović Breneselović, 2010). Због тога повезивање и изградња заједнице постају посебно важни у време физичке изолације.

Очекивање да се дете идентификује са заједницама других бића којима се приписују антропоморфне особине, наспрам усмеравања

најпре на заједницу блиских одраслих и вршњака, истакнуто је у две е-публикације (*Дан кад је све сџало и Прича о шкољки и лейџиру*). Поруке охрабрења, попут, *мнојо сџручњака ради на ѝроналажењу решења за кризу*, у потпуности су изостале.

Најмање по једна порука деци да могу да се ослоне на блиске одрасле и да очекују подршку као допринос ојачавању детета да се одупре тешкоћама, присутна је у свим е-публикацијама.

**Табела 4:** Повезивање у заједницу вршњака и одраслих

Начин повезивања	Пример
поруке ослонца и сигурности	<i>Зајамџи да ниси сам, сви смо заједно у овоме! „Разјовор са родџељима и друјарима ѝомаже, а чесџо и ѝојли зајрљај” – Пејџра ѝројџив вируса</i>
метафорично изражени позиви за дељење истих осећања и узајамну подршку	<i>Можемо да се ѝовежемо кроз наша срца; све ѝџо ѝреба да урадимо је да замислимо једну дујачку ѝосебну врџцу која иде из нашеј срца у ѝравцу срца свих људи које волимо – Прича о лейџиру и шкољки</i>

Међутим, поред слања порука деци су потребни предлози и могућности којима су подстакнута да у конкретним ситуацијама граде и одржавају своја пријатељства и повезују се у заједницу, што се као начин повезивања уочава само у неким е-публикацијама.

Дете као иницијатор повезивања се појављује у једној е-сликовници (*Од ѝада, сваки дан зовем баку и деду, како ми не би јако недосџајали. Понекад разјоварам и с друјом родбином, ѝа чак и ѝријаџељима – Дан кад је све сџало*).

Упућивање на другу децу у кругу породице и предлози за тренутке заједништва и узајамно подржавање и заједничко истраживање, нису препознати у анализираним е-публикацијама. Тиме је пропуштена могућност да се деца охрабрују као компетентни учесници у процесу учења и јачају њихови односи блискости и поверења. Позивање родитеља да помогну деци у одржавању контакта међу вршњацима такође није препознато.

Позивање родитеља да се укључе само је у једној е-сликовници експлицитно написано кроз намену (*Ова е-сликовница је намењена целој ѝородици – Дан када је све сџало*), док је у другим подразумевано. Одговорност је одраслих да се ставе на располагање деци, да омогуће деци потребну сигурност али и могућност да постављају питања и разговарају о њиховој забринутости, за шта је неопходна подршка родитељима у њиховом учешћу и истицање важности заједничког учешћа.

## Схватање детета: дете као конзумент симулиране стварности

Први образац значења генерисан из тематске анализе односи се на схватање детета као конзумента симулиране стварности. На основу истраживања неуронауке (Gazzaniga et al., 2008) следи да е-сликовнице утичу на структуру неуронских веза и обликују искуство, сазнања, вредности које дете гради оним што се из њих чита детету, из порука које се текстом шаљу, из очекивања која се постављају пред дете. Из перспективе социо-културне теорије (Rogoff, 2003) следи да е-сликовнице као културни артефакт посредују у дететовом разумевању културних вредности и образаца функционисања у друштву. Васпитачи/аутори е-публикација се доминантно обраћају детету као усамљеном објекту дидактичке или терапијске обраде, са недовољно разумевања значаја социјалног повезивања и истраживачког стваралачког приступа у учењу детета. Тиме се устаљује образац схватања детета као конзумента стварности која је изван његовог свакодневног искуства, у којој је дете ограничено ангажовањем без истинског учешћа и доживљаја властитог доприноса, те се она детету нуди као симулирана стварност. Неповерење у домете дететовог сазнавања научних појмова на начин који је детету смислен, кроз повезивање са његовим свакодневним искуством и кроз искуство у игри, учинило је представљање ових појмова деконтекстуализованим и фрагментарним. Симулирана стварност је презасићена штивом проблематичне сазнајне и стваралачке вредности и осмишљена за дететово учешће кроз посвећеност решавању задатака на једноличан начин и фрагментарно, чиме се дете поставља у позицију контролисаног конзумента којег учимо да елиминише дилеме, питања, проактиван однос у тражењу различитих могућности. Фокусирање на фрагментарно, површно сазнање без упитаности, дилема и проблематизовања и одвојеност од стварног искуства удаљавају дете од могућности да себе доживи као остварено и делотворно биће. Искључивост и изолованост, у смислу фокусирања на фрагменте, одрадије је у литератури познато као „ефекат тунела” (Hentig, 1997, стр. 52). Изолованост одражава неповерење према детету које живи као презаштићени члан заједнице, схваћен као недовољно компетентан да се са њим деле забринутост, страх и упитаност одраслих, не као биће које *јест* и *бива*, него као биће у настајању до одраслости. Истовремено, детету се романтичарски неосновано приписују супермоћи које га могу обесхрабрити. Нуде му се имагинарни пријатељи којима се приписују људске карактеристике или узорци из света других живих бића који детету могу бити, када су добро вођена, под-

стицај за стваралачку машту, али не смеју постати бег у симулирану стварност као што је у е-сликовницама.

## Схватање васпитања: васпитање редуccionистичког односа према свету

Други образац којим је захваћено значење из тема је васпитање редуccionистичког односа, недовољно усмерено на целовитост и сложеност којима се негује јединство људске природе и узајамност односа, чиме се производи „ефекат тунела”. Редуccionистички однос према свету одражава неговање изолованости појединца наспрам отворености и повезивања са заједницом као суштином остваривања људске егзистенције. Комплексност сваке кризе па и корона кризе са размерама планетарне кризе, у којој су сви људи суочени са истим проблемом живота и смрти, налаже, према Морину, да се васпитава „земаљски идентитет” (Morin, 2001, стр. 21). У време кризе узајамна зависност се појачава у свим сферама живљења, тако да васпитавати повезаност и узајамно разумевање кроз квалитетне односе постаје темељ васпитања. Полазећи од тумачења Фреира према ком се људска егзистенција остварује кроз отвореност према свету, недостатак социјалне интеракције је вероватно највећи изазов васпитања (Freire, 2017). Васпитање којим се подржава редуccionизам карактерише одсуство подстицања повезивања са другима, не само због редуccionије грађења узајамних односа, него и могућности да се људско биће оствари као члан заједнице који припада заједници и прихвата друге.

Васпитање редуccionистичког односа према свету манифестује се кроз недовољну спремност да васпитавамо децу да се суочавају са неизвесношћу. Живимо у времену сталних промена у којем се „суочавамо са потребом реконструкције у свим областима сазнања, критичким односом према рационализацији, самопреиспитивањем као начином самоспознавања” (Morin, 2001, стр. 93). Суштина васпитања редуccionистичког односа одражава се у васпитању неразумевања. Фреире у разматрању неопходног знања за образовну праксу истиче да је „глагол *разумети* прелазни глагол, тако да се подразумева да је субјект увек у односу са неким другим” (Freire, 2017, стр. 26). Спознати нешто подразумева разумети смисао, сврху, изградити однос према томе, што надилази површно разјашњене и сувише поједностављене интерпретације стварности. Васпитањем којим се подржава редуccionизам сазнање се своди на поједностављено мишљење уместо да води разумевању комплексности, процес учења се фокусира само на један уски сегмент искључујући све друго, уместо на



интегрисан приступ. *Разумејти* нужно укључује процес саосећања, прихватања, припадања, заинтересованости за дете, природу и процес учења детета и начине којима се оно подржава. То упућује на суштину подршке у васпитању као заинтересованост за дететово аутентично искуство, за игру, за дететова размишљања. Васпитање лишено истраживања и преиспитивања производи и професионалну изолацију и производи ефекат тунела услед фокусирања стручњака искључиво на питање *шта да научим деце*, уместо, *како могу да позовем деце да подели своје доживљаје и идеје са мном*.

## Уместо закључка

Узимајући у обзир сва ограничења овог истраживања проистекла из фокусирања само на анализу односа према деци кроз е-публикације, важно је истаћи да је остваривање предшколског васпитања и образовања у време корона кризе прилика да се преиспитају схватање детета и васпитања из два важна разлога: реконструкције реалних програма које развијамо са предшколском децом у децем вртићу и трансформације образовања у правцу одређивања принципа на којима ће се заснивати у време кризе и опште неизвесности. Полазећи од тумачења Епла (Apple, 2012) да је одржавање доминантног обрасца омогућено тиме што се тај образац стално понавља кроз различите ситуације и медије и тако се потврђује, можемо претпоставити да је образац схватања детета и васпитања у е-сликовницама репродукован из непосредног васпитно-образовног рада са децом у децем вртићу.

Кризе које се догађају требало би да нас подстакну да радимо на променама у образовању којима ћемо омогућити да образовна пракса буде припремљена за сучавање са неочекиваним. Према Морину, изненађује нас неочекивано, јер смо себи дозволили превелику сигурност у образовању и извесност у сазнањима и идејама, као и у тромом, устаљеном систему образовања. Када се неочекивано догоди, требало би да будемо у стању да ревидирамо своје теорије и идеје, то је боље од настојања да се „на силу угура нова чињеница у стару теорију” (Morin, 2001, стр. 37).

У суочавању са неочекиваним у време корона кризе у предшколском васпитању и образовању увиђамо нужност критичког преиспитивања односа према деци и идентификовања начина превазилажења уочених слабости. Култури коришћења е-публикација потребно је нешто што не проистиче из њихове природе, нити из природе дигиталних медија, и што превазилази њихове могућности, потребно је јасно артикулисање чему тежимо у васпитању и шта очекујемо од детета. Уколико овладамо том аргументацијом не само у коришћењу



дигиталних медија, него у предшколском васпитању и образовању, могли бисмо кризу са којом смо се суочили сматрати чак и катализатором промене приступа у предшколском васпитању и образовању.

Како природа кризе увек укључује и развијање способности за превазилажење тешкоћа и за откривање нових могућности, можемо завршити поруком Морина да је у сагледавању промена у образовању важно да не будемо „реалисти у тривијалном смислу (прилагодити се непосредно датом), нити иреалисти у тривијалном смислу (затворити очи пред стварношћу), него реалисти у сложеном смислу: да схватимо да стварност није само оно што је непосредно сагледиво, да знамо да у стварности има још скривених могућности“ (Morin, 2001, стр. 87).

## Референце

- Abuhammad, S. (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon*, 6(11), e05482 <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05482>
- Adizes, I. (2009). *Kako upravljati u vrijeme krize: (i kako je, prije svega, izbjeći)*. Zagreb: Asee d.o.o.
- Anderson, C.A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L.R., Johnson, J.D., Linz, D., Malamuth, N.M., & Wartella, E. (2003). The Influence of Media Violence on Youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(3), 81–110.
- Anning, A., Cullen, J., & Flear, M. (2004). *Early Childhood Education Society and Culture*. London: SAGE Publication.
- Apple, W. M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Azzahra, N. F. (2020). Policy Brief No. 2: Addressing Distance Learning Barriers in Indonesia Amid the Covid-19 Pandemic (Issue 2). Jakarta: CIPS. <https://repository.cips-indonesia.org/media/309162-addressing-distance-learning-barriers-in-8326e326.pdf>
- Connell, G., & McCarthy, C. (2013). *A Moving Child Is a Learning Child: How the Body Teaches the Brain to Think (Birth to Age 7)*. <https://www.freespirit.com/files/original/A-Moving-Child-Learning-Child-preview-1.pdf>
- Danby, S. J., Flear, M., Davidson, C., & Hatzigianni, M. (2018). *Digital Childhoods: Technologies and Children's Everyday Lives*. Dordrecht: Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.4135/9781529714388.n230>
- Dias, M. J. A., Almodóvar, M., Atilas, J. T., Vargas, A. C., & Zúñiga León, I. M. (2020). Rising to the Challenge: Innovative early childhood teachers adapt to the COVID-19 era. *Childhood Education*, 96(6), 38–45. <https://doi.org/10.1080/00094056.2020.1846385>
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>

- Fleer, M. (2021). Re-imagining play spaces in early childhood education: Supporting girls' motive orientation to STEM in times of COVID-19. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/1476718X20969848>
- Freire, P. (2017). *Pedagogija autonomije*. Beograd: Clio.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45–65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Gayatri, M. (2020). The Implementation of Early Childhood Education in the Time Of COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(6), 46–54. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.866>
- Guan, H., Okley, A. D., Aguilar-Farias, N., del Pozo Cruz, B., Draper, C. E., El Hamdouchi, A., Florindo, A. A., Jáuregui, A., Katzmarzyk, P. T., Kontsevaya, A., Löf, M., Park, W., Reilly, J. J., Sharma, D., Tremblay, M. S., & Veldman, S. L. C. (2020). Promoting healthy movement behaviours among children during the COVID19 pandemic. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(6), 416–418. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30131-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30131-0)
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B., & Mangun, G. R. (2008). *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind*. New York: WW. Norton & Company, Inc.
- Hedges, H., Cullen, J., & Jordan, B. (2011). Early Years Curriculum: Funds of Knowledge as a Conceptual Framework for Children's Interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 185–205. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.511275>
- Hentig, H. (1997). *Humana škola. Škola mišljenja na nov način*. Zagreb: Educa.
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145–158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantropološki problemi*, 7(1), 251–267.
- Krnjaja, Ž. (2021). Predškolsko vaspitanje i obrazovanje putem digitalnih medija: šta se jasnije vidi na daljinu. U I. Jeremić, N. Nikolić, N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju – Zbornik radova sa Nacionalno-naučnog skupa Susreti pedagoga* (str. 43–49). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.
- Morin, E. (2001). *Odgovori za budućnost*. Zagreb: Educa.
- OMEP Executive Committee (2020). OMEP Position Paper: Early Childhood Education and Care in the Time of COVID-19. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 119–128. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00273-5>
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 251–264.
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J. T., & Eriksen Ødegaard, E. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden

- and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 129–144. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>
- Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u vreme epidemije COVID-19 (2020). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/03/pred%C5%A1kolsko-vest\\_pdf.pdf](http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/03/pred%C5%A1kolsko-vest_pdf.pdf)
- Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C., & Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Wilig, K. (2013). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
- Yelland, N. (2010). *Contemporary perspectives on early childhood education*. Berkshire: Open University Press.
- Yu Hung Lau, E., & Lee, K. (2020). Parents' Views on Young Children's Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>

Živka Krnjaja\*

## ECEC IN TIMES OF THE CORONA VIRUS CRISIS: PHYSICAL ISOLATION AND „TUNNEL EFFECT”

**Abstract:** The paper analyses the attitude towards children in preschool education during the corona crisis. The premise starts with understanding the child as an active participant in the community who needs the help and support of adults to understand the situation that the community to which she/he belongs is facing. The research relies on scientific knowledge about the period of early childhood as a period of intensive learning and development and scientific knowledge about the nature of learning of a preschool child. The attitude towards children was analysed through e-publications created or recommended for children by preschool teachers and expert associates of preschool institutions during home isolation. The research used a thematic analysis in which three topics were mapped out: the preschool teacher as a participant in the construction of meaning, the child as a participant in learning situations, and connecting in a community. On the basis of selected topics, meaning patterns were generated, that indicate the understanding of the child as a consumer of simulated reality and education of the reductive attitude towards the world, presented in this paper through the metaphor „tunnel effect”.

**Key words:** COVID-19, e-publications for children, simulated reality, participation in the community

---

\* Živka Krnjaja, Full Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. E-mail: [zivka.krnjaja@fbg.ac.rs](mailto:zivka.krnjaja@fbg.ac.rs)



Невена Митранић\*

## УВЕК ЦРТАМО: ВРТИЋ „НА ДАЉИНУ” У ВРЕМЕ КОВИД-19 КРИЗЕ ИЗ ДЕЧЈЕ ПЕРСПЕКТИВЕ

**Апстракт:** Проглашење ванредне ситуације услед пандемије корона вируса довело је до „превођења” образовања на свим нивоима – па и предшколског васпитања и образовања у дигитално окружење. Наведени период користи се као „одскочна даска” за интензивно разматрање потенцијала дигитализованог образовања и питања како да вртић преведемо у дигитално окружење. Ипак, у научној и стручној литератури слабо су заступљени прегледи могућих начина рада са децом предшколског узраста у дигиталном окружењу и њихових предности и недостатака, при чему нарочито изостаје децја перспектива. Овим радом желимо да истражимо децју перспективу о вртићу „на даљину”. Истраживање је спроведено кроз консултовање са 13 деце, а по питањима активности које су реализоване посредством дигиталних платформи у назначеном периоду, начинима на који су остваривани односи са вршњацима и васпитачем и о сугестијама које би деца дала за евентуалну трансформацију рада у дигиталном окружењу.

**Кључне речи:** консултовање са децом, предшколско васпитање и образовање, образовање „на даљину”, ковид-19

### Увод

„Стиже корона-генерација и то неће бити добро”, упозоравају медији.<sup>1</sup> Већ са предузимањем глобалних мера у спречавању ширења вируса SARS-COV-2, постало је јасно да ће измењени начини живљења оставити неизбрисив траг по будућност цивилизације. Ограничена могућност кретања, промене окружења и сусрета са другима,

---

\* Невена Митранић, асистент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, nevena.mitranic@f.bg.ac.rs

1 [https://www.b92.net/info/vesti/index.php?yyyy=2020&mm=10&dd=19&nav\\_category=78&nav\\_id=1749836](https://www.b92.net/info/vesti/index.php?yyyy=2020&mm=10&dd=19&nav_category=78&nav_id=1749836)

излаже ризику менталну, али и егзистенцијалну стабилност многих, а ситуација кризе доводи есенцијалне службе до тачке пуцања. Ипак, стрепња пред неизвесном будућношћу искристалисала се око деце.

Већ брзи преглед текстова доступних на интернету – научних, стручних, па и оних „забавног” карактера – указује на све већи број деце која су услед пандемије угрожена сиромаштвом, ускраћена за основне медицинске и социјалне услуге, изложена ризику бројних злоупотреба али и на велики број деце који је остао ускраћен за могућност похађања образовања (Bhopal et al., 2021; Lawson et al., 2020; Oneyama et al., 2020; Poole et al., 2021). Чак и у најстабилнијим социо-економским групама, деца и млади суочили су се са драстичним измештањима животног ритма, губећи прилику за њима суштински важне активности и животне догађаје. Стручњаци различитих профила упозоравају на ризик пораста депресије, анксиозности, агресивности, као и зависности од дигиталних технологија чак и међу најмлађима (Fegert et al., 2020; Montag & Elhai, 2020).

Под паролом образовања као најбоље превенције економских и социјалних неједнакости (The World Bank, 2021) и претпоставком да је за добробит деце боље организовати образовање „било како” него никако (The Institute for 21st Century Questions, n.d.), велики број земаља убрзано је пребацио све нивое образовног рада у дигитално окружење. Према УНИЦЕФ-овом извештају (Nugroho et. al, 2020), 73 земље организовале су неку врсту „учења на даљину” и за предшколски узраст.

У периоду ванредног стања, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије издвојило је као једну од приоритетних области свог деловања подршку породицама са децом предшколског узраста. Препоруке Министарства сугерисале су нужност грађења онлајн заједница подршке, путем којих би се делиле релевантне информације, али и ресурси и предлози за организовање активности са дететом код куће (MPNTR, 2020).

Хитрост одговора може се посматрати као мач са две оштрице. Спремност да се у ванредним околностима предузме акција и обезбеди ослонац даљег деловања свих појединаца у систему је похвална. С друге стране, журба да понудимо „шта било” и да заштитимо децу од губитака које тек слутимо није дала простора за консултовање са различитим актерима о смислености онога што радимо – пре свега, за консултовање са децом која би требало да буду у фокусу наших акција. Мере које су у периоду ванредног стања донешене условљене су најпре медицинским или економским аспектом проблема, а сигурно увереношћу одраслих да деца морају бити „збринута” – да

знамо шта им прети и да као одрасли морамо одлучити шта је за њих најбоље. Притом, потреба организовања учења на даљину нагло је пресекла дијалог о предностима и опасностима дигитализације, ризикујући да некритички прогласимо образовни рад у дигиталном окружењу као неминовност коју треба са оптимизмом прихватити (Williamson et al., 2020).

Из жеље да сагледамо шта се дешавало са вртићима у онлајн окружењу и како сама деца вртић у том формату доживљавају, у овом раду усмерићемо се на питање дечје перспективе о организацији васпитно-образовног рада у периоду кућне изолације.

## Пандемија из дечје перспективе

Деца су најбољи познаваоци властитог живота, градитељи значења и смисла, способни комуникатори и агенси властитог учења и развоја, због чега је неопходно слушати их и отворити им могућности да утичу на ситуацију у којој се налазе и на властиту улогу у различитим друштвеним контекстима (Pavlović Breneselović, 2015). Конвенцијом о правима детета деца су препозната као компетентни друштвени актери који имају право да буду консултовани у вези са свим питањима која их се тичу, да изразе своја мишљења и осећања и да њихова мишљења буду узета у обзир од стране доносиоца одлука (The United Nations, 1989).

Искуство пандемије не сме бити изузетак. Деца имају право да изразе своје ставове о последицама затварања образовних институција и начинима на које друштвене промене утичу на њихове животе, те да буду консултована о мерама које се доносе и које се на њих односе на начин који подржава њихове капацитете за учешће у дијалогу (Lomax & Smith, 2020). Ипак, досадашње искуство показује да, по питању пандемије, дечја перспектива изостаје. У публикацијама, медијима, али и до сада расположивим научним радовима о детињству у доба пандемије говори се из перспективе одраслог експерта, док су деца постављена у позицију објекта процене и заштите. У настојању да се разуме аутентичност реалних збивања и потреба, истраживачки и политички напори евентуално су усмерени на перспективе родитеља и практичара, док је слушање дечје перспективе заступљено на нивоу изузетка.

Најистакнутији пример слушања дечје перспективе о ситуацији пандемије представља Уједињено Краљевство Велике Британије и Северне Ирске, у ком је више организација и на више различитих нивоа организовало истраживања са децом.

Географски најобухватније истраживање, „Живот на чекању” (*Life on Hold*<sup>2</sup>), спровела је организација *The Children’s Society* са 2000 деце узраста од 10 до 17 година, одабраних тако да представљају репрезентативни узорак. Истраживање је спроведено кроз упитник усмерен на питање опште добробити у ситуацији пандемије, а разрађено кроз консултовање са 150 деце и младих о томе како су се осећали у кућној изолацији и како процењују потенцијалне последице актуелне ситуације по свој даљи живот.

Са подручја Енглеске доступни су прелиминарни резултати прве фазе истраживања дечје перспективе о пандемији у склопу лонгитудиналног пројекта „Хронике короне” (*Corona Chronicles*<sup>3</sup>), који спроводи Одељење за образовање и студије заједнице Истраживачког центра за образовање и друштво у Хадерсфилду. Ово истраживање обухвата 12 деце узраста 9 до 11 година и одвија се у три фазе. У првој фази деца су користила различите креативне визуелне технике попут анимације, колажа, стрипова, цртежа и моделовања, како би документовала своја искуства у периоду од шест недеља најстрожег карантина у Енглеској. У другој и трећој фази истраживања, намера је да се на основу прикупљене документације организују интервјуи са децом и практичарима, као и уметничке радионице кроз које ће деца генерисати кључне поруке за родитеље, практичаре и доносиоце политика.

На територији Велса истраживање дечје перспективе реализовано је кроз пројекат „Коронавирус и ја” (*Coronavirus and me*<sup>4</sup>), који обухвата чак 20.000 деце и младих узраста од 3 до 18 година. Истраживање је спроведено путем различитих верзија упитника. Онлајн варијанта је направљена у краћој и дужој верзији, као и у форми која омогућује деци да поделе своја мишљења и искуства путем слика или једне речи. За децу која немају приступ онлајн окружењу, упућена је молба представницима школа, социјалних служби и локалних самоуправа, а који су већ били у контакту са децом и породицама, да путем телефона попуне упитник са децом заједно. Теме на које је пројекат „Коронавирус и ја” усмерен обухватају осећања деце током периода изолације, факторе подршке емотивном и менталном здрављу, прилике за образовна искуства, за игру и квалитетно провођење слободног времена, начине на које је деци омогућено да се информишу, као и да користе велшки језик.

2 <https://www.childrenssociety.org.uk/information/professionals/resources/life-on-hold>

3 <https://blogs.hud.ac.uk/hudcres/20-21/oct/corona-chronicles/>

4 <https://www.childcomwales.org.uk/coronavirus-our-work/coronavirus-and-me-results/>



Можемо приметити да су иницијативе слушања дечје перспективе махом усмерене на старији узраст, као и на ширу слику услова живота у пандемији, магловито дотичући организацију формалног образовања и његове смислености по саму децу.

Питање организације формалног васпитно-образовног рада на предшколском узрасту у ситуацији кућне изолације нарочито је релевантно за контекст Републике Србије. Проглашење ванредног стања у марту 2020. године задесило је предшколство у јеку увођења нових Основа програма предшколског васпитања и образовања и реформе засноване на промени парадигме коју оне изискују. У складу са концепцијом Основа програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета”, програм васпитно-образовног рада превазилази питање садржаја, активности и резултата, а манифестује се као остваривање добробити детета кроз квалитет односа које дете развије са физичким окружењем, вршњацима и одраслима у реалним ситуацијама делања (MPNTR, 2018, стр. 23). Јасно је да контекст пандемије – појачаних хигијенских мера, физичке дистанце и кућне изолације – представља нарочити изазов за развијање овакве праксе. У складу са тиме, овим истраживањем настојимо да стекнемо увид у то да ли је и на који начин у условима пандемије вртић (организован у дигиталном окружењу) отворио деци прилике за смислене делатне ситуације и за остваривање квалитетних односа са вршњацима и одраслима.

## Како смо истраживали

### Истраживачка питања

Окосницу овог рада представља питање вртића „на даљину” у доба кризе из дечје перспективе. Под дечјом перспективом указује се на аутентично дечје виђење, искуство и разумевање света, а које одрасли настоји да докучи слушајући дете у живом процесу комуникације, интерпретације и грађења значења (Pavlović Breneselović, 2015), а најчешће кроз консултовање са децом.

Консултовање са децом подразумева *слушање* чија је сврха тражење мишљења деце као водича за даљу акцију (Clarck et. al, 2003 према Pavlović Breneselović, 2015). Процес консултовања са децом најчешће иницира и води одрасли служећи се унапред осмишљеним темама за разговор (Eckhoff, 2019, стр. 6), али са нарочитом етичком одговорношћу да подстиче дијалог, буде отворен за поруке које дете вербално и невербално шаље и у односу на њих преиспитује и поста-

вља питања, пратећи дете у заједничком редефинисању проблематике и отварању нових праваца промишљања.

С обзиром на специфичност искуства које овим истраживањем настојимо да разумемо – васпитно-образовног рада у периоду кућне изолације, када вртић није функционисао као просторно и временски издвојен оквир у односу на целокупност живота детета, истраживачка питања усмерили смо на оне аспекте вртичког искуства које сама деца препознају као најзначајније. Ослањајући се на димензије квалитета вртића из деље перспективе (Pavlović Breneselović, 2015, стр. 152–153) искуство вртића „на даљину” у доба кризе настојимо да разумемо кроз призму:

- *Активностии којима су се деца „за вртић” бавила:* Деца воле да доприносе активностима у вртићу, да у њима учествују заједно са одраслима и да имају простор да о активностима одлучују;
- *Односа са вршњацима:* Вршњаци су кључни за осећај дететове прихваћености и припадања и константа у најомиљенијим активностима о којима деца говоре;
- *Односа са васпитачем:* Деца воле заједничко учешће са одраслима и учешће одраслих у активностима деце;

Додатно, како бисмо продубили питање смислености проживљеног искуства и оног што је заправо у њему било деци релевантно – или највише недостајало, као посебну тему у консултовању издвојили смо питање: *Када њоново не би могао/ла да идеш у вртић зашто је зашворен, шта би волео/ла да радиш са васпитачицом и другарима?*

## Методологија истраживања

Важан ослонац у консултовању са децом је методологија. Деца су способни комуникатори, али њихови начини изражавања су вишеструки – при чему је вербални израз најчешће и онај у ком су најнесигурнији (Pires, 2014). Слушање као предуслов консултовања захтева од одраслог да, осим вербалног, уважи и друге начине изражавања, попут покрета, слика, музике и дигиталних оруђа, како би подржао капацитете детета да уобличи сопствена искуства (Pavlović Breneselović, 2015, стр. 17). Поред могућности да дете продубљено и аутентично изрази свој доживљај, материјализација доживљаја и тумачења кроз мултисензорне технике пружа и детету и одраслом окосницу за дијалог и грађење заједничког разумевања.

Методологија истраживања са децом је посебан изазов за наше истраживање. Истраживање се спроводи годину дана након периода кризе на који реферишемо, чиме се упуштамо у ризик непостојања материјалних ослонаца и разговора о искуству које деца више не препознају као релевантно. С друге стране, овим истраживањем бавимо се питањем дитигалног, а не материјалног окружења, уз немогућност да предвидимо да ли је, путем којих платформи и на који начин само дете у њему учествовало, те да ли би чак и конкретни дигитални алати и платформе могли послужити као окосница разговора. Отуд смо се определили да консултовање са децом материјално ослонимо на продукте настале „за вртић” у временском периоду на који реферишемо, а које дете издваја као нарочито важне.

## Учесници истраживања

Консултовање са децом реализовали су студенти треће године основних студија педагогије Филозофског факултета Универзитета у Београду. Студенти су претходно припремљени за консултовање са децом кроз ишчитавање литературе, упознавање различитих техника које се у истраживањима са децом користе, претходно опробавање у техници интервјуисања и рефлексивну дискусију усмерену на питања слушања и заједничког истраживања, те напослетку кроз продубљено разматрање контекста и сврхе конкретног истраживања са децом, тема на којима је засновано и његових изазова и домета.

У консултовању је учествовало 13 деце – 6 дечака и 7 девојчица – узраста од 5 до 7 година, из различитих вртића и градова у Србији. Сва деца и њихови родитељи претходно су информисани о сврси и начину истраживања и пристали да у њему учествују.

## Шта кажу деца

### Контекст

Кратак разговор са родитељима помогао је да конкретне аспекте васпитно-образовног рада о којима ћемо са децом разговарати сместимо у шири контекст. Разговор са родитељима указује да је у скоро свим случајевима подршка породици од стране васпитача организована као комуникација између васпитача и родитеља путем вибер група, које су коришћене неколико пута недељно (6 одговора), свакодневно (5 одговора) или пак неколико пута током целокупног трајања ванредног стања (1 одговор). У једном одговору истиче се да

је вибер група функционисала као начин окупљања родитеља, при чему је један родитељ имао контакт са васпитачем и даље информисао остале. Један случај издваја се по непостојању било какве комуникације између вртића и породице у периоду изолације.

Уз помоћ родитеља, као основа за разговор учињени су доступним продукти настали кроз различите активности вртића у периоду кризе који истражујемо. У два случаја продукти нису сачувани те су деца замољена да нацртају оно што им се највише свидело од свега што су радили за вртић док су били у изолацији. У 12 случајева разговор између детета и истраживача вођен је уживо, док је у једном случају услед непредвиђених околности разговор реализован онлајн, путем апликације Whats App.

## Активности

Међу активностима којима су се бавили за вртић, а које деца издвајају као нарочито важне, најбројније су активности цртања (8), потом прављење слика и фигура (3), прављење видео-снимака (1) и активности које би се могле подвести под круто схваћену „припрему за школу” (1).

Из дубљег разговора о активностима препознаје се да за већину деце кључни фактор одабира не представља активност, већ продукт који је из ње проистекао.

*Васпитачица нам је дала задатак нешто да цртамо. Па не знам, нешто за корону. Да ће све бити добро... и да ће корона да се заврши.... Тај ми се највише свиђа, дућа ми је лепа и цвеће... и лејтирићи. (БП1)*



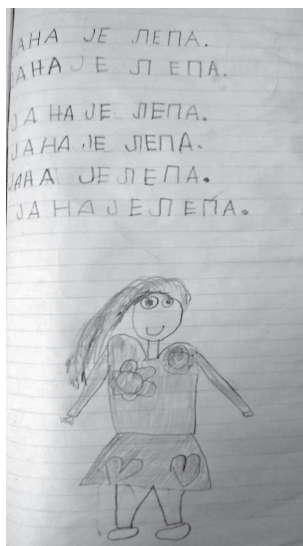
Слика 1: „Andra tutto bene”

*Зашто шито има ружу, она ми се највише допада и овај њрсиен, а и збој ових ноктију... (НТ1)*



**Слика 2:** Чуло додира

*Најзанимљивији ми је њај рад иде је нацртана девојка. Таг смо исито учили слова и шребало је да нацртам нешто на слово Ј, и ја сам нацртао моју маму зато што се моја мама зове Јана, а ја моју маму највише волим... (АП2)*



**Слика 3:** Слово Ј

Невезано за продукт, једно дете конкретну активност издваја као важну једнако на основу исхода – реакције чланова породице.

*Највише ми се свидело што сам ја вежбала све, ја сам после добила награду киндер јаје.*

*Јел' си киндер јаје добила као награду од маме или од васпитачице?  
Од мајке, и ја сам медаљу добила од своје сестре. (С1)*

Релевантност саме активности за дете препознаје се у само једном разговору: у ситуацији у којој дете има прилику да се бави оним што лично препознаје као значајно.

*А зашто баш тај?*

*Зашто што сам цртао свемирски брод.*

*...*

*Значи, твоја идеја је била да нацрташ свемирски брод?*

*Да, зато што волим то. Васпитачица је рекла да нацртам оно што волим. (АС1)*

Двоје деце наводи као фактор одабира предности општег искуство рада код куће.

*Лакше је. Марија буде код грујице, мама спава, мени милина и нико нема да се дери. (АП1)*

*Некако сам се више појурдила док сам цртала кући.*

*Зато што си имала више времена?*

*Да. (А31)*

Деветоро деце указује да није имало могућност да одлучује о ономе што ће за вртић радити, док се из разговора са четворо деце може препознати да ни саму активност коју им одрасли задају нису доживели као смислену.

*И то вам је васпитачица рекла да цртате?*

*Да, увек цртамо... (ЈД1)*

*Да ли си могла да направиш за вртић и нешто што сама смислиш?*

*Па не.*

*Што?*

*Не може, једино моју да цртам воћку коју желим. (АП1)*

*Радили смо само оно што нам васпитачица каже. Нисмо могли сами да направимо. Пошто ми смо радили слова, али васпитачица нам је послала. Ми смо сами радили ја слова, али васпитачица нам је послала само које слово треба да нацртамо, највишемо и да нацртамо нешто на то слово. (НТ1)*

У појединим исказима може се препознати да и када су теме постављене као „слободније”, иницијативу у њиховој разради нису преузимала деца, већ одрасли са којима су деца била у изолацији.

*Васијиачица је рекла да можемо од каменчића или макарона али мама је рекла да су сламчице најбоље. Моја друјарица је исто најправила као ја зајо шјо су наше маме љричале. (ТТ)*

Учешће одраслих – овде искључиво родитеља – деца наводе као позитивно искуство, али је интересантно приметити да подршка родитеља, за већину деце, не може заменити заједнички рад у вртићу.

Да ли ти је ово било теже?

*Јесте, зајо шјо смо радили сами и није било васијиачице да нам љо покаже. Морали смо сами са родиљелима љо да радимо. (НТ1)*

*Па друјачије је, јер у вртићу љравимо заједно са друјарима и васијиачицом а ја сам љада само са мамом љравио. (БМ1)*

*Разликује се у љоме шјо родиљели све морају да љи љокажу, а можда неки не умеју добро да љи објасне или су много уморни. А у љредиколском нам је васијиачица увек љомајала и сви смо увек заједно радили ља зајо није било досадно. (АП2)*

На питање шта се десило са продуктима након активности, троје деце истиче да су добили неку врсту повратне информације, или да уопште знају да су васпитачица и вршњаци њихов продукт видели.

*Послала сам цртеж васијиачици. Прво сам ља сликала и љослала. Васијиачица је свима одговорила да смо се добро снашли и да је суйер. (НТ1)*

У четири разговора деца се не задржавају на овом питању као релевантном и не може се са сигурношћу рећи, док петоро деце експлицитно указује да се, према њиховом знању, ништа није са продуктима дешавало.

Шта сте после радили са овим цртежом?

*Па... нишја, онда сам ља нацртајала, мама ља је видела.*

Да ли је мама можда сликала твој цртеж или га показала некоме?

*Хмммм... не? Не знам... (ЈД1)*

## Однос са вршњацима

На питање да ли су у периоду изолације могли да раде нешто заједно са вршњацима и васпитачицом, само двоје деце издваја искуство дељења путем вибер групе као искуство заједничког рада.

Јел' има нешто што си радила заједно са другарима и васпитачицом преко рачунара, телефона...?

*Да.*

Шта?

*Па тио штио си видела.*

Значи, слали сте поздраве једни другима преко вибер групе, нисте се чули на неки други начин?

*Да. (СЈ1)*

Четворо деце препознаје прилике за заједнички рад искључиво у живим контактима са понеким од вршњака који живе у близини, док седморо експлицитно истиче да нису имали прилике да ишта раде заједно са другима.

*На виберу смо сви слали цртџе, и тако видимо како су сви нацртџали.*

Има ли нешто што си радила заједно са твојим другарима док нисте ишли у вртић?

*Нисмо.*

Свако је радио за себе?

*Да, урадимо и пошаљемо. (А31)*

На питање да ли знају шта се уопште дешавало са другом децом из њихове групе седморо деце одговара позитивно.

*Па мола сам да видим шта су они нацртџали, пошто су послали у њу ирују где су наши родитељи и где је васпитачица и онда смо ми моли да видимо, а можда су некада слали и васпитачици самој. (НТ1)*

Петоро деце није имало прилику да види ништа што су њихови вршњаци радили, док је једно дете тек игром случаја имало прилику да види радове другарице из групе која живи у комшилуку.

А јеси ли се видео или чуо са другарима?

*Па, никад.*

Јесте ли можда имали нешто заједно да радите, да се на пример чујете преко телефона и заједно да цртате нешто или причате?

*Не знам, нисмо никада.*

Јел' ти знаш где су били твоји другари за то време?

*Па ваљда код куће и у вртићу?*

А што мислиш да су били у вртићу?

*Па, зашто штио ја нисам био у вртићу, а они као јесу.*

А они као јесу. А што ти онда ниси исто ишао у вртић?

*Па, ваљда зашто штио је била зима и корона? (ИЂ1)*

Већина деце истиче да им је контакт са вршњацима недостајао.

Лакше ти је када су ту другари?

*Да.*

Што?



*Па јер онда радимо сви заједно. (БП1)*

*Ја не излазим иако често у парк ни није и онда нисам могао није да их видим.*

А јел’ ти било досадно за то време? Да ли би волео да си могао тада да се играш са њима?

*Ја бих волео, али иако иако није могао јер је била многа велика корона. Мени је било многа досадно. (АП2)*

Деца која експлицитно тврде другачије су она која су имала прилике да се друже уживо са неким кроз сусрете које су организовали родитељи.

*Ишао сам код Виктора кући. Нисмо ишли у вртић, али сам се дружио са њим.*

Да ли си виђао још неке другаре?

*Нисам, само сам се видео са Виктором.*

Остали другари ти нису недостајали током карантина?

*Нису.*

Јел’ си се радовао кад је вртић опет кренуо да ради?

*Да. Ту је била и С и П... (иомиње имена својих другара). Сви смо се заједно оиети ирали. (АС1)*

## Однос са васпитачем

Шесторо деце истиче да нису имали никакав контакт са васпитачем, док је за двоје једини контакт оствариван тако што су им родитељи показивали поруке које васпитачица шаље.

А да ли си могла васпитачицу да чујеш или видиш док није радио вртић?

*Нисам, само ми мама покаже.*

Шта?

*Па... иија је васпитачица написала у вибер групи. (БП1)*

А јел’ знаш можда шта је радила васпитачица када је био затворен вртић?

*Ваља је била у слободно време. Код куће. (ИЂ1)*

Да ли си показао неком те зеке?

*Па показали смо мом иаји.*

А васпитачици?

*Не! Она живи у вртићу. (МЧ1)*

Петоро деце истиче да су имала контакт са васпитачем, углавном кроз кратке индивидуалне позиве.

А где је васпитачица била?

*Не знам...*

Њу ниси могла да видиш?

*Не, али звала је маму и једном смо причале.*

О чему сте причале? Сећаш ли се да ли те је нешто питала?

*Па иша радим и тако... (ЈД1)*

*Једном сам је видела кад је ујалила камеру на виберу, али видела сам је једном уживо, у шетњи.*

О чему причате на виберу?

*Пиша нас некад васпитачица јел' цртамо и јел' се ирамо, али пошто је мамин телефон више са њом прича. (А31)*

Скоро сва деца – с изузетком једног одговора, истичу да им је у периоду изолације васпитачица недостајала.

А да ли си бар некада чуо или видео васпитачицу за то време кад вртиш није радио?

*Ја нисам, само мама и шаша.*

А да ли би волео да си могао да је чујеш или видиш?

*Волео бих, она је мноо добра и ја сам је јуно волео. (АП2)*

*Звала сам је, али није мола да ми се јави. Усављивала је децу.*

Да ли сте се чуле или виделе касније?

*Нисмо се виделе. Одговорила ми је само на поруку.*

А зашто си звала васпитачицу?

*Па јако ми је недостијала, хтела сам да је видим. Баш је дуго нисам видела, баш је дуго била корона и онда она каже назови ме неки друи иуи, усављујем децу. И ја сам шај дан заборавила и ешо. (НТ1)*

## Шта би деца волела да раде

На питање: *Када поново не би могао/ла да идеш у вртић зашто је заворен, иша би волео/ла да радиш са васпитачицом и другарима?*, десеторо деце фокус ставља на заједничко учење: заједничку игру (5), или било коју активност коју су и иначе радили, али уз могућност да се виде и комуницирају док то раде (5).

А чега бисте се играли?

*Па жмурке ја волим, нешто најољу или код мене у соби. (БМ1)*

*Па... Највише волим да се ирамо.*

А чега би волео да се играш са њима?

*Игру меморије. (МЧ1)*

*Волео бих да ми шаша укључи на комјутер васпитачицу и другаре и да заједно учимо песмице и да ја рецијујем иша сам научио, јер сам ја*

*најбољи био у реципацијама и скечевима и да се шалимо сви заједно. И да се заједно ирамо, што бих волео.*

Хоћеш да кажеш да ти онда не би било толико досадно да радиш ове задатке?

*Сигурно ми онда не би било досадно, и кад појошним васпитачица би што видела и показала ми ојет, или би ми рекла браво Саво ако сам све добро урадио. (АП2)*

У неким одговорима деца фокус стављају на промену типа активности, пре него на заједнички рад.

*... ако не можемо да се видимо онда не само да цртамо и бојимо, него да радимо и нешто занимљивије, јер сигнално цртамо. (А31)*

Двоје деце истиче да им је лепо да буду сами код куће, јер тада могу да раде шта год пожелe, док само једна девојчица наводи да би у случају поновног затварања вртића волела да понови све исто – у питању је девојчица која је у претходним одговорима указивала на дељење путем вибера као искуство заједничког учешћа са другом децом и васпитачицом.

## Закључак

Вратимо се идеји да је примарни задатак вртића био да у дигиталном окружењу отвори деци прилике за смислене делатне ситуације и подржи остваривање квалитетних односа са вршњацима и одраслима. Јасно је да је ситуација кућне изолације довела до тога да се делање и односи преваходно развијају у породичном окружењу, услед чега су се вртићи усмерили на подршку родитељима у стварању прилика за делање и у развијању квалитетних односа. Освртом на дечју перспективу можемо се запитати да ли смо заиста у томе успели.

Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета” јасно указују да делање подразумева ангажовање детета у њему смисленим активностима са вршњацима и одраслима, у којима има прилику да да допринос, потврди своје снаге и моћи и буде ангажовано целим својим бићем (MPNTR, 2018, стр. 26; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017). Из разговора са децом можемо приметити да у највећем броју реализоване активности за децу нису биле смислене – нити су о активностима одлучивала, нити су у њима самима пронашла смисао и сврху. Чак и у појединим овде поменутих активностима које су се тематски дотичале ситуације пандемије (као што је дуга „Све ће бити добро”) деца нису препознала повезаност

са животним искуством – са властитим окружењем, властитим доживљајем света и актуелне ситуације. Кроз разговор о могућностима у случају поновне изолације деца указују на неопходност изласка из устаљених образаца и „брзих решења” при осмишљавању начина рада, те на важност стварања, маштања, истраживања, поигравања као искуства које желе да доживе и деле са нама.

Дечја перспектива вртића „на даљину” у доба кризе изнова нам указује на испреплетаност делања са питањем квалитета односа. У односима са другима дете ствара и изражава себе, развија осећај сврхе и смисла (MPNTR, 2018, стр. 23–24). Можемо се запитати да ли је недостатак сврхе и смисла који деца показују у односу на искуство вртића „на даљину” добрим делом условљен управо недостатком повратних информација и реакција вршњака и одраслих, те апсолутним недостатком дијалога о томе шта можемо да радимо и зашто. Из разговора са децом јасно се препознаје да „није исто” када вршњаци и васпитачица нису ту – вртићка група није тек организациона јединица. Она је заједница и учи као таква, живећи и трансформишући се. Већ само присуство васпитача и друге деце – лик, глас, коментар, реч, било жива или преко камере – препознати су као подржавајући фактор у ситуацији кризе и за већину деце са којом смо разговарали направили би разлику. Кроз разговор о могућностима у случају поновне изолације, деца јасно указују на потребу за неговањем заједнице више него за измишљањем нарочитих активности и садржаја и дају једноставне и применљиве сугестије каквим би се начинима ангажовања заједница могла подржати (жмурке на отвореном простору, игра меморије која се може играти онлајн, виртуелне платформе које омогућавају учесницима разговора да се виде и чују...).

Овим радом не желимо да поставимо неосноване генерализације и да унизимо праксе које су се током ванредног стања одигравале. Слушањем дечје перспективе желимо да, као критички пријатељи, подстакнемо преиспитивање и укажемо на нужност да застанемо, промислимо и научимо нешто из искуства које смо проживели. У ненаданој ситуацији која нас је задесила и горућем осећају панике са којим смо се носили, радили смо шта смо знали не би ли створили ма какав оквир стабилности. Очекивано је да смо олако посегнули ка најбржим решењима. Радили смо шта смо знали – али наша професионална дужност је да убудуће знамо боље. Ванредна ситуација је иза нас, али ванредне околности једнако остају – у њима ћемо и ми и деца учити, радити, живети, постајати. На нама је да бирамо шта ћемо од њих начинити и да не заборавимо да смо увек и у свакој ситуацији пре свега деци и њиховом осећају смисла одговорни.

## Референце

- Bhopal, S., Buckland, A., McCrone, R., Villis, A. I., & Owens, S. (2021). Who has been missed? Dramatic decrease in numbers of children seen for child protection assessments during the pandemic. *Archives of Disease in Childhood*, 106(2).
- Eckhoff, A. (2019). Participation Takes Many Forms: Exploring the Frameworks Surrounding Children's Engagement in Participatory Research. In A. Eckhoff (Ed.), *Participatory Research with Young Children* (pp. 3–19). Cham: Springer.
- Fegert, J. M., Vitiello, B., Plener, P. L., & Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14(20), 1–11.
- Lawson, M., Piel, M., & Simon, M. (2020). Child Maltreatment during the COVID-19 Pandemic: Consequences of Parental Job Loss on Psychological and Physical Abuse Towards Children. *Child Abuse & Neglect*, 110(2), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104709>
- Lomax, H., & Smith, K. (2020). *Corona Chronicles: Children researching their everyday lives, education & relationships during the coronavirus pandemic*. <https://pure.hud.ac.uk/en/publications/corona-chronicles-children-researching-their-everyday-lives-educa-2>
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2018). Pravilnik o Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta. <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2020). Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u vreme epidemije COVID-19. [http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/03/pred%C5%A1kolsko-vest\\_.pdf](http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/03/pred%C5%A1kolsko-vest_.pdf)
- Montag, C., & Elhai, J. (2020). Discussing digital technology overuse in children and adolescents during the COVID-19 pandemic and beyond: On the importance of considering Affective Neuroscience Theory. *Addictive Behaviors Reports*, 12, 1–4.
- Nugroho, D., Lin, H. C., Borisova, I., Nieto, A. & Ntekim, M. (2020). *COVID-19: Trends, Promising Practices and Gaps in Remote Learning for Pre-Primary Education* (Innocenti Working Paper 2020–15). Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108–121.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet: Knjiga 2. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop: Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

- Pires, M. (2014). *De-territorializing the child: towards theory of affect in educational philosophy and research* (unpublished doctoral dissertation). Montclair State University: Department of Educational Foundations. <https://digital-commons.montclair.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=etd>
- Poole, M. K., Fleischhacker, S., & Bleich, S. (2021). Addressing Child Hunger When School Is Closed — Considerations during the Pandemic and Beyond. *The New England Journal of Medicine*, 384(35), e35(1)-e35(3).
- The United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Treaty Series, 1577, 3.
- The Institute for 21st Century Questions (n.d.). *Worldwide Commission to Educate All Kids (Post Pandemic)*. <https://www.i21cq.com/publications/worldwide-commission-to-educate-all-kids-post-pandemic/>
- The World Bank (2021). *Urgent, Effective Action Required to Quell the Impact of COVID-19 on Education Worldwide*. <https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effective-action-required-to-quell-the-impact-of-covid-19-on-education-worldwide>.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114.

Nevena Mitranic\*

## WE ALWAYS DRAW: REMOTE KINDERGARTEN IN TIME OF COVID-19 CRISIS FROM A CHILDREN'S PERSPECTIVE

**Abstract:** The declaration of an emergency situation due to the corona virus pandemic has led to the „translation” of education at all levels – even preschool education – into a digital environment. This period is used as a „stepping stone” for intensive consideration of the potential of digitalized education and the discussion how to translate kindergarten into a digital environment. However, in the scientific and professional literature, reviews of possible ways of working with preschool children in the digital environment and their advantages and disadvantages are poorly represented, with a children's perspective particularly lacking. With this paper, we want to explore the children's perspective on remote kindergarten. The research was conducted through consultation with 13 children, on the issues of activities that were realized through digital platforms in the specified period, the ways in which relationships with peers and kindergarten teachers were established and the suggestions that children would give for possible transformation of work in digital environment.

**Key words:** consulting with children, early childhood education, digital education, COVID-19

---

\* Nevena Mitranic, Teaching Assistant, Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. E-mail: [nevena.mitranic@f.bg.ac.rs](mailto:nevena.mitranic@f.bg.ac.rs)

Лидија Мишкељин\*

## ПРИСТУПИ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ У ДОБА КРИЗЕ

**Апстракт:** Необична убрзаност промене наше свакодневице са проглашењем глобалне пандемије од стране Светске здравствене организације марта 2020. године суочила је читаво друштво, а са њима и образовне системе, са низом специфичних изазова. Полазећи од сагледавања функције предшколског васпитања и образовања као целовитог процеса бриге, неге и васпитања и образовања и подршке развоју свих потенцијала и самоактуализације појединца и остваривања континуитета људске културе и друштвеног прогреса, у раду се анализирају приступи образовне политике предшколском васпитању и образовању за време кризе изазване пандемијом ковид-19 кроз донете мере носилаца образовне политике. Приступ у истраживању се заснива на поставкама анализе наратива политике, у овом раду образовне политике, у време кризе у односу на два кључна догађаја: затварање и отварање предшколских установа.

**Кључне речи:** наративи политике, функције предшколског васпитања и образовања, пандемија ковид-19

### Невидљиви непријатељ

„Спавали смо у једном свету, а пробудили се у другом” (Arndt et al., 2020) је уводна реченица видео спота<sup>1</sup> која можда најбоље описује судар човека са реалношћу изазваном пандемијом вируса SARS-CoV-2 (ковид-19). Необична убрзаност промене наше свакодневице са проглашењем глобалне пандемије од стране Светске здравствене организације марта 2020. године суочила је читаво

\* Лидија Мишкељин, доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, lidija.miskeljina@f.bg.ac.rs

1 <https://www.youtube.com/watch?v=O5QOvNNE73I>

друштва, а са њима и образовне системе, са низом специфичних изазова (Centre for the Study of Child Care Employment, 2020; ECWI, 2020; UNESCO, 2020). Криза изазвана пандемијом ковид-19 потресла је свет покрећући таласе промена у контексту неизвесности са широким спектром могућих путања у здравственом, економском, образовном систему (OECD, 2020a). Овај „непланирани експеримент” (Sarano et al., 2020; Urban et al., 2020) у којем су проблеми са којима су се владе широм света суочавале били исти, довео је до различитих приступа у доношењу мера превенције од заразе. Као манифестација „сложене интерсолидарности проблема, антагонизма, криза и неконтролисаних процеса” (Urban et al., 2020, стр. 5) довела је до великог броја истраживања од стране стручњака различитих профила: академске заједнице, међународних организација, организација цивилног друштва. Прегледом научних и стручних радова и докумената међународних организација доступних на интернет страницама који су се бавили разумевањем приступа и проучавали одговоре влада на кризу изазвану пандемијом у области образовања уочава се заједничка нит: изгубљене могућности и прилике за учење (Di Pietro et al., 2020; Nugroho et al., 2020; OECD, 2020b; Onyema et al., 2020) и утицај кризе на повећање економских и социјалних неједнакости (Eurochild, 2020; Moreira et al., 2021; OECD, 2020c; OMET, 2020; The World Bank, 2021). Истраживања приступа образовних политика предшколском васпитању и образовању у доба кризе са фокусом на превенцију економских и социјалних неједнакости акценат све више стављају на изгубљене могућности и прилике за учење и организовано „учење на даљину” и за децу предшколског узраста (Nugroho et al., 2020; UNESCO et al., 2021). Истраживања која су у свом фокусу имала проучавање и разумевање одговора влада на кризу и приступа образовне политике у области предшколског васпитања и образовања указују на кључне изазове у разумевању сврхе и функције предшколског васпитања и образовања (Urban et al., 2020).

## Уклањање огртача невидљивости

### – методолошки оквир

Полазећи од сагледавања функције предшколског васпитања и образовања као целовитог процеса бриге, неге и васпитања и образовања и подршке развоју свих потенцијала и самоактуализације појединца и остваривања континуитета људске културе и друштвеног напретка (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja



– Godine uzleta, 2018), у раду се анализирају приступи образовне политике предшколском васпитању и образовању за време кризе изазване пандемијом ковид-19 кроз донете мере носилаца образовне политике.

У циљу разумевања приступа, као и њихових варијација у дизајну непосредних мера у односу на предшколско васпитање и образовање, определили смо се за сагледавање ширег европског контекста кроз крос-национални приказ мера образовне политике за превенцију ширења пандемије ковид-19 у односу на предшколско васпитање и образовање у Норвешкој, Шведској, Финској, Немачкој и Италији. Критеријуми избора земаља су били: интегрисан приступ предшколском васпитању и образовању, приступ заснован на принципима равноправности и уважавања различитости, обједињена надлежност за предшколско васпитање и образовање и доступност података на званичним интернет страницама. У другом делу рада анализирају се приступи образовне политике предшколском васпитању и образовању за време кризе изазване пандемијом ковид-19 кроз донете мере носилаца образовне политике у Србији.

Под приступима образовне политике предшколском васпитању и образовању подразумевамо мере и активности носилаца образовне политике којима се у време кризе дефинише нормативни, али и концепцијски оквир за организацију и функционисање система предшколског васпитања и образовања (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013).

Приступ у истраживању се заснива на поставкама анализе наратива политике (Atkinson, 2000; Miller, 2020; Mintrom & O'Connor, 2020), у овом раду образовне политике, у време кризе у односу на два кључна догађаја: затварање и отварање предшколских установа.

Наративи политике могу се сматрати општим линијама прича које долазе до изражаја у јавном дискурсу доносиоца политике у вези са одређеним појавама (Mintrom & O'Connor, 2020), као што је пандемија ковид-19. Наративи политике, у контексту овог рада образовне политике, играју важну улогу у начину на који размишљамо и разговарамо о здрављу, болести и предшколском васпитању и образовању и обликују начин на који делујемо, индивидуално и колективно у време кризе. Наративи образовне политике су видљива манифестација, „жила куцавица политике” (McBeth et al., 2007, стр. 88, према: Miller, 2020) и снажно утичу на перцепцију и начине размишљања и граде значења сврхе и функције предшколског васпитања и образовања у доба кризе. Они нису нужно структурирани око шест кључних својстава наратива: ликови, заплет, поставка, контекст, последица и реакција (Bruner, 2000; Vilig, 2016), већ су више оријентисани на

акцију, динамични су, епизодни и еволутивни (Miller, 2020; Mintrom & O'Connor, 2020). Наративи образовне политике надмећу се на политичком терену, граде „режиме заштите” (Foucault, 2014) кроз веровања, вредности, логику и аргументацију која доводи до институционализације (Atkinson, 2000) специфичних мера. Истраживања наратива (образовне) политике су увек контекстуална и представљају оквир за дубље разумевање вредности које су уткане у наратив.

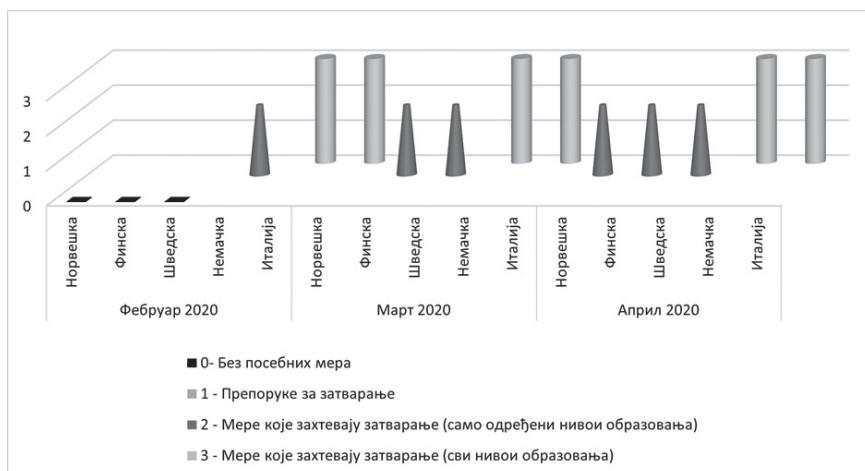
У складу са приступом истраживању за наслове у раду коришћене су доминантне метафоре у доба кризе изазване пандемијом ковид-19, које уткане у наратив политике, својим значењима у одређеним друштвеним репрезентацијама такође утичу на размишљање, делање и акцију.

Узорак наративних података чине изворна документа (препоруче, инструкције, уредбе) носилаца образовне политике доступна на званичним интернет страницама, студије и прикази одговора образовне политике и интернет портала.

Матрица анализе укључује: регулаторни оквир, систем подршке предшколском васпитању и образовању и приступ предшколском васпитању и образовању.

## Непожељни посетилац – затварање предшколских установа

Као први почетни одговор на „шок” изазван пандемијом ковид-19 одговор образовних политика у великом броју земаља био је вођен првенствено циљевима везаним за јавно здравље и односио се на мере превенције од заразе и заштите јавног здравља које су, између осталог, подразумевале и потпуно затварање школа и предшколских установа (Blum & Dobrotić, 2021; Hale et al., 2021). Италија је 4. марта 2020. прва европска држава која је донела меру затварања школа и предшколских установа у настојању да заустави ширење вируса. Затварање школа и предшколских установа убрзо затим увеле су и Норвешка и Немачка, док су се Финска и Шведска определиле за такозвани хибридни модел (Public Health Agency of Sweden, 2020; Pramling Samuelsson et al., 2020). У Шведској су средње школе и универзитети организовали наставу на даљину, док су основне школе и предшколске установе остале отворене, са увођењем додатних мера превенције (Графикон 1). Ове мере одражавају доминацију медицинског дискурса и јавног здравља са фокусом на „одржавање функционисања система”.



**Графикон 1:** Мере образовне политике које се односе на затварање школа и предшколских установа током пандемије<sup>2</sup>

Након првих почетних одговора, носиоци образовних политика су развијали специфичне стратегије „балансирања” у превенцији пандемије (Графикон 1), заснивајући своје приступе на различитим приоритетима: једнаке могућности на образовање, збрињавање деце запослених родитеља, омогућавање приступа деци из осетљивих и ризичних група и слично (Moss & Kamerman 2011; Scheiwe & Willekens, 2009, према: Blum & Dobrotić, 2021).

### Приступ предшколском васпитању и образовању у мерама образовне политике

У крос-националном приказу мера образовних политика које се односе на затварање предшколских установа издвајају се три приступа предшколском васпитању и образовању:

- Једнаке могућности и право на предшколско васпитање и образовање

Национална агенција за образовање и Национална агенција за јавно здравље Шведске<sup>3</sup> нагласиле су да је предшколско васпитање и образовање право деце и њихових породица и важан аспект њиховог развоја те да треба да похађају вртић. Смернице Националне агенције за образовање су се односиле на подршку предшколским

2 Подаци преузети са: <https://ourworldindata.org/grapher/school-closures-covid?-time=2021-05-31&region=Europe>

3 <https://www.folkhalsomyndigheten.se/the-public-health-agency-of-sweden/>

установама у креирању кризних акционих планова и флексибилних решења у сарадњи са саветом родитеља. Неке од препорука су се односиле на флексибилније радно време, континуирану подршку деци и породици обезбеђивањем учења на даљину и слично.

- Збрињавање деце запослених родитеља

Иако и Финска и Норвешка у својим националним образовним политикама предшколског васпитање и образовање сматрају правом деце и породице, и тиме приступ предшколском васпитању и образовању заснивају на Конвенцији о правима детета, мере образовне политике у односу на превенцију кризе су биле стриктније него у Шведској. Предшколске установе у Финској<sup>4</sup> су биле отворене само за децу којој је то било потребно, док су у Норвешкој<sup>5</sup> предшколске установе биле затворене, осим за децу родитеља запослених у здравственим установама, полицији и прехранбеној индустрији.

Мере образовне политике које су се односиле на затварање предшколских установа у Немачкој донете су на савезном државном нивоу и односиле су се на децу запослених родитеља у здравственим установама, полицији и прехранбеној индустрији.

- Приступачност

Италија, као једна од земаља са највећим бројем оболелих од вируса SARS-CoV-2, прва је донела меру затварања предшколских установа<sup>6</sup>. У циљу јачања локалних превентивних програма Министарство здравља Италије, на основу документа ЕУ Здравље 2020, промовисало је системски и социо-еколошки приступ смањењу неједнакости психосоцијалном благостању породица приступачним здравственим и образовним услугама.

## Успоравање криве – отварање предшколских установа

На основу података Светске здравствене организације и тадашњих сазнања из области медицине да деца најмање оболевају од вируса SARS-CoV-2, половином маја 2020. године наратив образовне по-

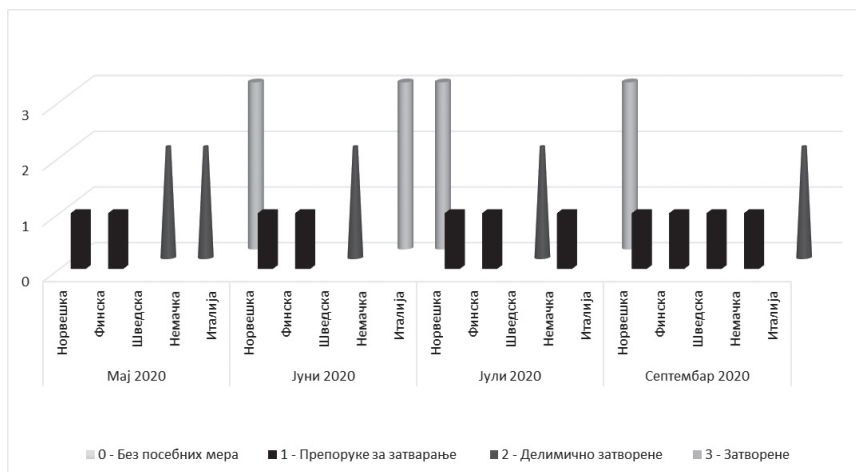
4 <https://www.oph.fi/en/news/2020/education-services-and-coronavirus>

5 <https://www.helsedirektoratet.no/english/corona>, <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/covid-19-smittevern-i-barnehager/innledning>

6 <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/coronavirus-azzolina-riunisce-task-force-ministero-istruzione-al-lavoro-per-supportare-scuole-anche-con-didattica-a-distanza->

литике у мерама превенције пандемије се мења од „чекића” ка „плесу” (Pueyo, 2020)<sup>7</sup>, односно од потпуног или делимичног затварања предшколских установа до њиховог потпуног или делимичног отварања. Наративи образовне политике у односу на предшколско васпитање и образовање су разноврснији и одражавају различите приоритете.

Предшколске установе у Италији су остале затворене до почетка наредне школске године, са препорукама о организовању летњих кампова за децу предшколског узраста. Норвешка и Финска су потпуно отвориле предшколске установе у мају 2020, док су у неким савезним државама Немачке наставиле да важе препоруке за затварање уз проширивање листе категорија запослених родитеља којима је потребно збрињавање деце. Шведска је до почетка наредне школске године задржала такозвани хибридни модел (Графикон 2).



**Графикон 2:** Мере образовне политике које се односе на отварање школа и предшколских установа током пандемије<sup>8</sup>

## Систем подршке предшколском васпитању и образовању

Министарство просвете и културе Финске доделило је бесповратна средства од 14 милиона евра за предшколско васпитање и образовање за ублажавање утицаја кризе изазване вирусом SARS-CoV-2<sup>9</sup>. Бесповратна средства су намењена подршци добробити, развоју

7 <https://tomaspueyo.medium.com/coronavirus-learning-how-to-dance-b8420170203e>

8 Подаци преузети са: <https://ourworldindata.org/grapher/school-closures-covid?-time=2020-06-30&region=Europe>

9 <https://visitedufinn.com/lockdown-period-in-finnish-early-childhood-education/>

и учењу деце предшколског узраста, као и подршци учењу и развоју деце имигрантских породица, нижег социоекономског статуса и деце са посебним потребама.

Осим финансијске подршке предшколском васпитању и образовању, Министарство просвете и културе Финске донело је низ препорука у циљу подршке остваривању циљева и развијању програма, као што су:

- коришћење отворених простора и природног окружења за учење;
- неговање односа са децом и стварање различитих прилика за повезивање и заједничко учешће у циљу остваривања континуитета припадности вршњачкој заједници;
- подршка породици у свакодневним животним активностима приређивањем материјала који су подршка учењу и развоју детета<sup>10</sup>.

Полазећи од Конвенције о правима детета као обавезујућег дела Устава Норвешке и закона о предшколском васпитању и образовању, нарочито од разумевања предшколског васпитања и образовања као базичног права детета (Haug & Storø, 2013) и обавезе државе да делује у најбољем интересу детета, Министарство за децу и породицу Норвешке је формирало Координационо тело за подршку предшколском васпитању и образовању и центрима за децу из осетљивих друштвених група<sup>11</sup>. Неки од задатака Координационог тела су:

- осмишљавање различитих сценарија могућих последица пандемије за децу предшколског узраста и децу из осетљивих друштвених група са предлогом мера за отклањање последица,
- успостављање партнерства са омбудсманом, организацијама цивилног друштва, фондацијама које раде са децом предшколског узраста и децом из осетљивих друштвених група и Националном библиотеком и циљу сагледавања изазова и осмишљавања различитих начина подршке најбољем интересу детета<sup>12</sup>.

Савезна влада и све државе чланице Немачке донеле су низ мера подршке деци и породици током кризе: додаток од 300 € за свако дете млађе од 18 година, надокнаду за губитак прихода због неге детета (најдуже 20 недеља).

10 *Ibid.*

11 [https://bufdir.no/aktuelt/temaside\\_koronavirus/tjenestetilbudet\\_til\\_barn\\_og\\_unge\\_under\\_covid\\_19\\_pandemie/](https://bufdir.no/aktuelt/temaside_koronavirus/tjenestetilbudet_til_barn_og_unge_under_covid_19_pandemie/)

12 *Ibid.*

Неке од препорука система подршке предшколском васпитању и образовању односиле су се на:

- успостављање дигиталне платформе за размену релевантних информација о актуелној ситуацији, размену примера добре праксе и креативних решења практичара,
- улагање у дигиталне вештине и дигиталну инфраструктуру (Eurochild, 2020).

Италија је од 4. марта 2020. године због пандемије изазване вирусом SARS-CoV-2 затворила не само предшколске установе и школе, већ је 11. марта 2020. уследило опште „закључавање” и целокупном становништву је било забрањено да напуштају домове, осим у изузетним околностима. У таквим условима живљења под кризом мере политике су се односиле на све области и сфере живота. Ми ћемо издвојити само неке које се односе на подршку родитељима предшколске у млађе школске деце:

- родитељ који негује дете до 15 година (или особу са инвалидитетом) има право на додатно одсуство од укупно 30 дана до краја августа 2020,
- запослени у приватном и јавном сектору са децом узраста до 12 година има право на додатни родитељски одмор који му се рефундира по стопи од 50% (100% ако је онемогућено) (Rilancio Decree, према: Moreira et al., 2021).

## Остани код куће – затварање предшколских установа

Као и многе земље Европе и света, пандемија изазвана вирусом SARS-CoV-2 захватила је и Србију. Проглашењем ванредног стања предшколске установе су престале са радом 16. марта 2020. године.

У циљу „пружања подршке мобилисању/активирању свих расположивих ресурса у систему предшколског васпитања и образовања и професионалном повезивању и оснаживању појединаца, установа и система у целини” (MPNTR, 2020), Министарство просвете, науке и технолошког развоја је одредило приоритетне задатке система предшколског васпитања и образовања који су се односили на:

- обезбеђивање услова за нормално функционисање, учење и развој деце у ситуацији ванредног стања и кућне изолације и

- укључивање практичара у смислено повезивање у функцији истраживања, заједничког учења и унапређивања компетенција (MPNTR, 2020).

Први приоритетни задатак разрађен је кроз *активности подршке породицама са децом предшколског узраста у условима ванредног стања и кућне изолације* које се могу груписати у три целине (Табела 1):

**Табела 1:** Активности подршке породицама са децом предшколског узраста у условима ванредног стања и кућне изолације<sup>13</sup>

<i>информисање родитеља</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>о заштити здравља и безбедности у ситуацији пандемије вируса корона</li> <li>значај игре за дете предшколског узраста и заједничког учења</li> <li>о културним програмима за децу на различитим медијима</li> <li>о начинима организовања времена, начину разговора са децом о корона вирусу</li> </ul>
<i>коришћење постојећих и креирање нових различитих ресурса намењених деци и породици</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>мале онлајн заједнице подршке и размене са породицама</li> <li>бесплатни онлајн ресурси: сајтови са корисним информацијама за родитеље, предлозима игара и активности са децом</li> <li>квалитетне телевизијске емисије, прилози и клипови за децу и родитеље</li> <li>предлози игара и активности са децом; учење и игра у животно-практичним ситуацијама – рутине, свакодневне животне ситуације</li> </ul>
<i>саветодавништво за родитеље</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>припрема, превођење и размена материјала и корисних информација са родитељима</li> <li>психолошка и друга саветодавна подршка у кризним ситуацијама</li> </ul>

Други приоритетни задатак разрађен је кроз *активности организације процеса континуиране професионалне развоја и учења заједнице у предшколским установама* на нивоу васпитне групе/установе/система мапирањем ресурса:

- за канале комуникације;
- за компетенције практичара (у домену дигиталне писмености; у развијању савремених педагошких приступа у раду са децом);

13 Преузети делови из Предшколско васпитање и образовање у време епидемије COVID-19 (2020), Министарство просвете, науке и технолошког развоја, [http://www.mpn.gov.rs/wpcontent/uploads/2020/03/pred%C5%A1kolsko-vest\\_pdf.pdf](http://www.mpn.gov.rs/wpcontent/uploads/2020/03/pred%C5%A1kolsko-vest_pdf.pdf)



- у вези са релевантним садржајима, активностима, материјалима, подсетницима, смерницама за практичаре;
- видео материјала, сајтова;
- квалитетних онлајн курсева у циљу међусобног повезивања и умрежавања, подршке породицама и заједничког учења и размене искуства између практичара (MPNTR, 2020).

Овако постављени предложени приоритетни задаци превасходно се односе на практичаре у предшколским установама, али не и на систем предшколског васпитања и образовања, што се може закључити из наведеног „прилагођавајући се актуелним мерама и препорукама релевантних државних органа и институција, у складу са расположивим људским ресурсима планираће се и спроводити активности стручних радника (васпитача, стручних сарадника и сарадника у предшколским установама)” (MPNTR, 2020).

Допринос професионалном повезивању и оснаживању појединца, установа и система у целини, како се наводи у мери носилаца образовне политике (MPNTR, 2020), остварен је кроз успостављање интернет странице „Повежимо се, оснажимо се – у време Ковида 19” Министарства просвете, науке и технолошког развоја, пројекта Инклузивно предшколско васпитање и образовање кроз заједничко деловање различитих партнера у систему предшколског васпитања и образовања (носилаца образовне политике, истраживача, практичара).

## „Спљескали смо сомбреро” – отварање предшколских установа

Након проглашења престанка ванредног стања у Републици Србији (Odluka, 2020) Влада је донела одлуку да „почев од 11. маја 2020. године – предшколске установе и основне школе започињу са непосредним васпитно-образовним радом, у обиму који омогућава спровођење неопходних мера превенције, заштите и сузбијања ширења заразне болести COVID-19” (Uredba., 2020). Носиоци здравствене и образовне политике донели су смернице за примену превентивних мера у предшколским установама (Упутство..., 2020; Инструкције..., 2020). Смернице су се односиле на организацију пријема и пријем деце, запослене и родитеље (Табела 2)<sup>14</sup>.

14 Дат је само избор кључних смерница за примену превентивних мера у предшколским установама.

**Табела 2:** Избор кључних смерница за примену превентивних мера у предшколским установама

пријем деце	запослени	родитељи
<ul style="list-style-type: none"> <li>• пријем детета само уз потврду послодавца да родитељ мора да обавља своје пословне обавезе ван куће</li> <li>• дезинфекција простора, прибора и опреме</li> <li>• обезбеђивање заштитне опреме</li> <li>• означити простор за пријем деце</li> <li>• ограничити време јутарњег пријема деце</li> <li>• обезбедити бесконтактно мерење температуре</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• праћење здравственог стања деце у групи</li> <li>• обавезно ношење маски</li> <li>• редовно одржавање простора објекта</li> <li>• поставити постере са препорукама за заштиту здравља</li> <li>• поставити правила понашања родитеља приликом доласка и одласка</li> <li>• опостављање обавештења о држању одстојања</li> <li>• информисати родитеље о смерницама и протоколима у циљу заштите здравља и безбедности</li> <li>• смањити учесталости социјалних контаката у свакодневним активностима</li> <li>• спроводити мере физичког дистанцирања у затвореном простору</li> <li>• рад са смањеним бројем деце</li> <li>• подсећати и упућивати децу да одржавају физички размак</li> <li>• боравак деце организовати тако да се међусобни контакти различитих васпитних група максимално избегне</li> <li>• теме из домена бриге о здрављу приближи и понудити деци</li> <li>• организовати боравак деце напољу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• праћење здравственог стања детета пре доласка у вртић</li> <li>• дете у вртић доводи један родитељ</li> <li>• смањивање социјалних контаката у свакодневним активностима</li> <li>• одржавање међусобне удаљености</li> </ul>

## Приступ предшколском васпитању и образовању и систем подршке

### *Збрињавање деце зајослених родитеља*

Иако се у уводном делу препорука наводе начелна полазишта, као на пример „подршка деци и њиховим породицама... интегрисани систем предшколског васпитања и образовања као подршка целовитом развоју и добробити деце... за сигурно окружење деце посебно је важна сигурност одраслих и грађење односа узајамне подршке и поверења у колективу... (Instrukcije..., 2020), дате смернице вођене су (првенствено) циљевима везаним за јавно здравље, што је у условима пандемије потпуно разумљиво, али у исто време занемарују примарну сврху и функцију предшколског васпитања.

Мера носилаца образовне политике која се односи на укључивање деце родитеља чије радно ангажовање захтева обављање посло-

ва ван куће (Instrukcije..., 2020, стр. 4), дечји вртић своди на сервис за чување и збрињавање деце док „породица реализује своје друге функције, пре свега економске” (Pavlović Breneselović, 2012, стр. 120).

### *Медицински модел бриге*

Преовлађујући здравствено-хигијенски захтеви, као и захтеви који се односе на социјалну и физичку дистанцу акценат стављају на медицински модел бриге, чиме се подршка добробити детета и циљеви програма предшколског васпитања и образовања, као на пример „учешћем у програмима деца имају прилике и могућности да буду срећна, да се осећају задовољно, остварено и прихваћено, да граде односе поверења и уважавања, блискости и пријатељства” (Osnove programa PVO, 2018, стр. 17) урушавају.

Физичко дистанцирање деце и одраслих, смањивање социјалних и тактилних интеракција међу децом, обавеза ношења маски за васпитаче, промовише дистанцу у односима и комуникацији, што је у директној супротности са концепцијом Основа програма предшколског васпитања и образовања.

У доношењу „сета препорука и смерница специфично намењених предшколским установама” (Instrukcije..., 2020) носиоци образовне политике су, оријентацијом на питања процедура (Pavlović Breneselović, 2019): „дезинфекција простора, прибора и опреме... не користити играчке које се не могу прати и дезинфиковати” (Instrukcije..., 2020) делегирали експертизу на практичаре: „потребно је да стручни органи и тимови установе посебну пажњу посвете изазовима и питањима остваривања непосредног васпитно-образовног рада у измењеним околностима које условљава актуелна ситуација” (Instrukcije..., 2020, стр. 2).

Систем подршке професионалном повезивању и оснаживању појединаца, установа и система у целини, успостављен током обустављања рада предшколских установа се није одржао. Уместо умрежавања подржаног на нивоу система, развиле су се професионалне виртуелне мреже предшколских установа или струковних удружења.

### Плес са короном – мењање приоритета

„Највећи непланирани експеримент који је образовање икада видело” (Thomas & Rogers, 2020) наставља да се развија и шири глобално и, у тренутку писања овог рада, још увек траје. Од почетног шока до данас фокус истраживача, стручњака различитих профила,

међународних организација, организација цивилног друштва који су се бавили разумевањем приступа и проучавали одговоре влада на кризу изазвану пандемијом у области образовања се све више помера на изгубљене могућности и прилике за учење (Di Pietro et al., 2020; Nugroho et al., 2020; OECD, 2020b; Onyema et al., 2020; UNESCO et al., 2021). Истраживања приступа образовних политика предшколском васпитању и образовању у доба кризе са фокусом на превенцију економских и социјалних неједнакости (Eurochild, 2020; Moreira et al., 2021; OECD, 2020c; OMER, 2020; The World Bank, 2021) акценат све више ставља на ограничене могућности у приступу деце изворима учења, развој дигиталних компетенција и организовано „учење на даљину” и за децу предшколског узраста (Nugroho et al., 2020; UNESCO et al., 2021). Акцентовањем „изгубљених прилика за учење” (UNESCO et al., 2021) наглашава се трансмисивни модел преноса информација и знања, „добро познат и сигуран педагошки формат” (Formosinho, 2021, стр. 148) и води школаризацији, а не на промовисање подржаности, бриге за другог, повезивање (Osnove programa PVO, 2018) и „заједничко живљење” (Moss, 2009) као важне функције предшколског васпитања и образовања.

Истраживања која су у свом фокусу имала проучавање и разумевање одговора влада на кризу и приступ образовне политике у области предшколског васпитања и образовања указују на кључне изазове у разумевању сврхе и функције предшколског васпитања и образовања (Urban et al., 2020) њиховим дугорочним последицама на праксу предшколског васпитања и образовања. Пандемија је у први план истакла важност и значај предшколског васпитања и образовања, можда. И скромна крос-национална анализа представљена у овом раду показала нам је да је затварање предшколских установа водило погоршавању кризе и водило различитим решењима. Пример Норвешке нам је показао предност система који предшколско васпитање и образовање сматра општим добром, јавном одговорношћу и базичним правом сваког детета.

Док нам се „помера тло под ногама” (Arndt et al., 2020, стр. 2) у очувању темељних вредности и сврхе савременог система предшколског васпитања и образовања у Србији, суочени смо са различитим конструкцијама функција предшколског васпитања и образовања у наративу образовне политике. Рад не нуди одговоре, нити препоруке за решавање проблема којима сведочимо, већ отвара питања и позива истраживаче и практичаре на даље промишљање и истраживање импликација мера образовне политике на праксу предшколског васпитања и образовања у Србији током кризе изазване пандемијом ковида-19 у циљу очувања и даљег грађења квалитетног система предшколског васпитања и образовања.

## Референце

- Arndt, S., Smith, K., Urban, M., Ellegard, T., Swadener, B., & Murray, C. (2020). Reconceptualising and (re)forming early childhood professional identities: Ongoing transnational policy discussions. *Policy Futures in Education*. <https://doi.org/10.1177/1478210320976015>
- Atkinson, R. (2000). Narratives of Policy: The Construction of Urban Problems and Urban Policy in the Official Discourse of British Government 1968–1998. *Critical Social Policy*, 20(2), 211–232. <https://doi.org/10.1177/026101830002000202>
- Blum, S., & Dobrotić, I. (2021). Childcare-policy responses in the COVID-19 pandemic: unpacking cross-country variation. *European Societies*, 23(1), 545–563.
- Bruner, Dž. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Eduka.
- Capano, G., Howlett, M., Jarvis, D. S. L., Ramesh, M., & Goyal, N. (2020). Mobilizing Policy (In)Capacity to Fight COVID-19: Understanding Variations in State Responses. *Policy and Society*, 39(3), 285–308. <https://doi.org/10.1080/14494035.2020.1787628>
- Centre for the Study of Child Care Employment. (2020). *Statement on the provision of emergency childcare during the COVID-19 pandemic*. <https://cscce.berkeley.edu/files/2020/04/FINAL-Statement-on-Emergency-COVID19-Child-Care.pdf>
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/126686, JRC121071
- Early Childhood Workforce Initiative [ECWI] (2020). *COVID-19 Early Childhood Education Workforce Survey*. <https://www.earlychildhoodworkforce.org/content/covid-19-early-childhood-education-workforce-survey>
- Eurochild (2020). *Growing up in lockdown: Europe's children in the age of COVID-19*. Brussels: Eurochild Report.
- Haug, K. H., & Storø, J. (2013). Kindergarten — a Universal Right for Children in Norway. *ICEP* 7, 1–13. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-7-2-1>
- Formosinho, J. (2021). From schoolification of children to schoolification of parents? – educational policies in COVID times. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 141–152. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872677>
- Foucault, M. (2014). *Wrong-Doing, Truth-Telling: The Function of Avowal in Justice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Germany: Early childhood education staffing under enormous stress (2020). Education International <https://www.ei-ie.org/en/item/23639:germany-early-childhood-education-staffing-under-enormous-stress>
- Hale, T., Angrist, N., Goldszmidt, R., Kira, B., Petherick, A., Phillips, T., Webster, S., Cameron-Blake, E., Hallas, L., Majumdar, S., & Tatlow, H. (2021). A global

- panel database of pandemic policies (Oxford COVID-19 Government Response Tracker). *Nature Human Behavior*, 5, 529–538. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01079-8>
- Instrukcija u vezi sa postupanjem predškolske ustanove povodom otvaranja objekata za prijem upisane dece u vreme trajanja epidemije COVID-19 (2020). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Ministarstvo Zdravlja. <https://www.zdravlje.org.rs/filesnew/docs/Preporuke-kovid/Preporuke-za-vrtice.pdf>
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet 1: Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju
- Miller, H. T. (2020). Policy narratives: the perlocutionary agents of political discourse. *Critical Policy Studies*, 14(4), 488–501. <https://doi.org/10.1080/19460171.2020.1816483>
- Mintrom, M., & O'Connor, R. (2020). The importance of policy narrative: effective government responses to Covid-19. *Policy Design and Practice*, 3(3), 205–227. <https://doi.org/10.1080/25741292.2020.1813358>
- Moreira, A., Léon, M., Coda, M. F., & Roumpakis A. (2021). In the eye of the storm... again! Social policy responses to COVID-19 in Southern Europe. *Social Policy & Administration*, 55(2), 339–357. <https://doi.org/10.1111/spol.12681>
- Moss, P. (2009). *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. Working Paper No. 53. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.
- Nugroho, D., Li H. C., Borisova, I., Nieto, A., & Ntekim, M. (2020). *COVID-19: Trends, Promising Practices and Gaps in Remote Learning for Pre-Primary Education* (Innocenti Working Paper 2020–15). Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.
- OECD (2020a). *Tackling Coronavirus (COVID-19): Country Policy Tracker*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/coronavirus/country-policy-tracker/>
- OECD (2020b). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education, OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/68b11faf-en>
- OECD (2020c). „The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school reopenings”, *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d593b5c8-en>
- Odluka o ukidanju vanrednog stanja (2020). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 65/2020 od 6.5.2020. <https://www.propisi.net/odluka-o-ukidanju-vanrednog-stanja/>
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2018). Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, broj 16/2018.

- OMEP Executive Committee (2020). OMEP Position paper: Early childhood education and care in the time of COVID-19. *International Journal of Early Childhood*, 52, 119–128.  
<https://doi.org/10.1007/s13158-020-00273-5>
- Onyema, E. M., Nwafor, C., Obafemi, F., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 1(13), 108–121.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera – sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. (2019). Saradnja nosilaca obrazovne politike, istraživača i praktičara u procesu reforme: jedan uspešan primer sa neizvesnim krajem. U D. Pavlović Breneselović, Š. Alibabić i V. Spasenović (ur.), *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku – Zbornik radova sa Nacionalno naučnog skupa Susreti pedagoga* (str. 175–182). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.
- Postupanje zaposlenih i roditelja povodom otvaranja objekata predškolskih ustanova za prijem upisane dece u vreme trajanja epidemije COVID-19 – Stručni komentar (2020). <https://www.paragraf.rs/koronavirus/strucni-komentari/mere-postupanje-roditelja-otvaranje-predskolskih-ustanova-vrtica-epidemija-covid-19.html>
- Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u vreme epidemije COVID – 19 (2020). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/03/pred%C5%A1kolsko-vest\\_pdf.pdf](http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/03/pred%C5%A1kolsko-vest_pdf.pdf)
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J. T., & Eriksen Ødegaard, E. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *IJEC* 52, 129–144.  
<https://doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>
- Public Health Agency of Sweden. *Folkhälsomyndigheten*. Solna, Sweden. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/the-public-health-agency-of-sweden/>.
- Thomas, M., & Rogers, C. (2020). Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis. *PROSPECTS*, 49, 87–90. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09468-z>
- The World Bank (2021). *Urgent, Effective Action Required to Quell the Impact of COVID-19 on Education Worldwide*. <https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effective-action-required-to-quell-the-impact-of-covid-19-on-education-worldwide>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation [UNESCO] (2020). *Take a survey: COVID-19 and early childhood education workforce*. <https://en.unesco.org/news/take-survey-covid-19-and-early-childhood-education-workforce>



- UNESCO, The World Bank, & UNICEF (2021). *Mission to Recover Education 2021: The time to act is now*. <https://www.unicef.org/reports/mission-recovering-education-2021>
- Urban, M., Cardini, A., Costin, C., Guevara, J., Okengo, L., Priyono, D., & Flórez Romero, R.. (2020). Post-Covid-19 to 2030: Early childhood programs as pathway to sustainability in times of global uncertainty. *G20 Support for SDGS and Development Cooperation. Policy briefs*. [https://www.g20-insights.org/policy\\_briefs/post-covid-19-to-2030-early-childhood-programs-as-pathway-to-sustainability-in-times-of-global-uncertainty/](https://www.g20-insights.org/policy_briefs/post-covid-19-to-2030-early-childhood-programs-as-pathway-to-sustainability-in-times-of-global-uncertainty/)
- Uredba o merama za sprečavanje i suzbijanje zarazne bolesti COVID (2020) Službeni glasnik Republike Srbije, broj 66/2020, od 07.05.2020. <http://www.propisi.com/mere-vlade-donete-nakon-ukidanja-vanrednog-stanja.html>
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio
- Zakon o važenju uredba koje je Vlada uz supotpis predsednika Republike donela za vreme vanrednog stanja i koje je Narodna skupština potvrdila (2020). Službeni glasnik Republike Srbije, broj 65 od 6. maja 2020. [www.pravno-informacioni-sistem.rs](http://www.pravno-informacioni-sistem.rs) <https://valtioneuvosto.fi/en/information-on-coronavirus/questions-and-answers#early-childhood-education>

Lidija Miškeljin\*

## APPROACHES OF EDUCATIONAL POLICY TO PRESCHOOL EDUCATION IN TIMES OF CRISIS

**Abstract:** The unusual speedup of the change of our everyday life with the proclamation of a global pandemic by the World Health Organization in March 2020 faced entire societies and the educational systems with several specific challenges. Starting from the perception of the function of preschool education as a complete process of care, education and support and development of all potentials and self-actualisation of the individual and achieving continuity of human culture and social progress, the paper analyses the approaches of educational policy to preschool education during the crisis the COVID-19 pandemic through the measures taken by education policymakers. The research is based on the policy narratives analysis approach, in this paper on educational policy, in times of crisis regarding two key events: closing and opening preschool institutions.

**Key words:** policity narratives, functions of preschool education, pandemic COVID-19

---

\* Lidija Miškeljin, Assistant Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. E-mail: [lidija.miskeljin@f.bg.ac.rs](mailto:lidija.miskeljin@f.bg.ac.rs)



Наташа Николић\*

## ОБРАЗОВАЊЕ У ОНЛАЈН ОКРУЖЕЊУ: ИЗАЗОВ ЗА НАСТАВНИЧКУ ПРОФЕСИЈУ

**Апстракт:** Пандемија ковид-19 условила је да онлајн настава буде имплементирана у већини образовних система широм света. За разлику од раније када се онлајн настава углавном примењивала на терцијалном нивоу образовања, у последње две године сведоци смо да је концепт онлајн наставе, у мањем или већем обиму, заступљен на свим нивоима образовања. За велики број наставника то је представљало ново искуство, на које се требало нужно адаптирати у кратком временском периоду. У овом раду пажња је усмерена на анализирање изазова у реализацији онлајн наставе из угла наставничке професије.

**Кључне речи:** онлајн настава, дигиталне технологије, онлајн окружење, наставничка професија.

### Увод

Онлајн настава подразумева просторну, а често и временску дистанцу између наставника и ученика. Оно што повезује наставнике и ученике јесу дигиталне технологије. Употреба дигиталних технологија условљава да се наставна пракса значајно мења и прилагођава њиховој природи. С тим у вези, онлајн настава се често описује као: динамична, флексибилна, мултимедијална, комуникативно-интерактивна, креативна. Међутим, у погледу припреме и реализације онлајн настава често се описује и као: непредвидива, неизвесна, захтевна, фрустрирајућа. О ефикасности онлајн наставе не постоје једнозначни емпиријски резултати и јединствени ставови у литератури. Неке студије показују да настава у онлајн контексту може бити подједнако успешна као и настава у непосредном окружењу уколико се користе

---

\* Наташа Николић, доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, [natasa.nikolic@fbg.ac.rs](mailto:natasa.nikolic@fbg.ac.rs)

одговарајући наставни методи и технологије, уколико постоји интеракција између ученика и уколико ученици од наставника благовремено добијају одговоре на питања и недоумице у вези с градивом (Vučetić i sar., 2020).

Раније у наставној пракси дигиталне технологије углавном су се користиле као наставно средство или као потпора у комуникацији између ученика и наставника, од претходне године суочили смо се са потребом да настава из непосредног пређе у онлајн окружење. Онлајн настава је на тај начин постала реалност и свакодневица, на коју се требало брзо прилагодити и понудити адекватна решења. За већину наставника то је представљало ново искуство. Било је потребно прилагодити се променама не само у области примене дигиталних технологија у настави, већ значајно трансформисати настава у различитим областима наставног рада. С тим у вези наставници су се суочили са бројним изазовима, а неки од њих су: дидактичко-методички аспекти организације онлајн наставе, креирање повољне социјалне климе, која се огледа у успостављању комуникације и интеракције у настави и изазов вредновања ученичког постигнућа у онлајн окружењу. У овом раду пажња ће бити усмерена на анализирање наведених изазова онлајн наставе из угла наставничке професије. Такође, у раду се наводе и анализирају промишљања о начинима на које изазови у реализацији онлајн наставе могу бити превазиђени.

## Дидактичко-методички аспекти организације и реализације онлајн наставе

Онлајн настава подразумева ново окружење и самим тим захтева значајне измене. Дидактичко-методички аспекти организације и реализације наставе у непосредном окружењу не могу једноставно бити пресликани на онлајн контекст. У складу са тим, група аутора наводи да иако наставници у онлајн настави често покушавају да се ослоне на традиционалну праксу рада, треба узети у обзир чињеницу да уобичајене рутине рада не могу бити задржане у измењеном окружењу (Baran et al., 2011). Улога наставника у овој области рада састоји се из преиспитивања сложених односа између дигиталних технологија, наставних садржаја и начина наставног рада, као и да је потребно на темељу тих увида осмишљавати средину за учење (Baran et al., 2011).

Успех наставника у поучавању не зависи само од нивоа оспособљености да дигиталне технологије примени у настави, већ у његовој вештини да их интегрише у наставну праксу уважавајући пе-

дагошка и дидактичка начела организације и реализације наставе. У складу са тим, један од основних изазова са којима се наставници суочавају у онлајн окружењу тиче се дидактичко-методичких аспеката организације наставе. У овом делу рада пажња је усмерена на анализирање начина на који наставник бира, организује и представља наставне садржаје, као и на анализирање начина на који врши избор и примену приступа наставног рада и метода у онлајн пракси.

Употреба дигиталних технологија не може бити независни ентитет у односу на остале области наставног рада. Сходно томе, избор и осмишљавање наставних садржаја неопходно је ускладити са природом дигиталних алата који се користе у онлајн настави. Однос између њих је двосмеран. У смислу да природа и врста наставних садржаја условљава избор дигиталних алата, али са друге стране и употреба дигиталних алата условљава начин на који ће наставни садржаји бити представљени ученицима. С тим у вези, постоји низ специфичности које је потребно уважити у онлајн настави, а односе се на организацију и представљање наставних садржаја. Да би се подстицајно деловало на мотивацију за учење код ученика, потребно је да садржаји и задаци који се испостављају у онлајн настави за њих буду релевантни (Doolittle, 1999). Овладавање новим садржајима треба да буде утемељено у претходном искуству ученика, што ће олакшати процес усвајања знања и утицати на реорганизацију постојећег. Потребно је ученике суочавати са садржајима и активностима које за њих представљају когнитивни изазов, што ће допринети да их у процесу овладавања новим знањима ученици повезују са претходним и уче са разумевањем (Ally, 2004). Такође, Алај (Ally, 2004) истиче да когнитивно изазовни садржаји доприносе да ученици користе метакогнитивне вештине, што самим тим утиче на квалитет знања који ученици усвајају. С тим у вези значајно је ученике подстицати да анализирају, синтетишу, процењују, примењују и вреднију садржаје које уче. У онлајн окружењу самосталност ученика у учењу је већа у односу на наставу у непосредном окружењу, због тога постоји потреба да се приликом организовања и представљања наставних садржаја уважавају различити стилови учења (Kapuka et al., 2007). У настави је потребно наставне садржаје ученицима представљати из вишеструких перспектива, тиме се ученицима указује на различите путеве којима могу доћи до знања (Doolittle, 1999). Коришћењем различитих врста наставних садржаја омогућава се да настава буде динамична, а ученици активни учесници наставног процеса. Дигитални алати омогућавају наставницима да садржаје представљају у различитим форматима: текст, слика, аудио запис, видео запис и друго. Осим тога, предност онлајн наставе испољава се и у могућности да се садр-

жаји на мрежи лако и брзо ажурирају и ревидирају (Ally, 2004). Интернет може бити извор готових идеја и решења како организовати наставне садржаје или може служити као подстицај да наставник самостално осмисли начине како ће ученицима презентовати садржаје. Баријера физичке одвојености између наставника и ученика у онлајн настави може бити превазиђена успостављањем разноврсних интеракција на мрежи (Zacharis, 2009). Да би то заиста дало успеха у пракси потребни су садржаји који покрећу и подстичу интеракције, али и наставник који подржава интеракције усмеравањем и подстицањем дискусије на мрежи.

Десет кључних принципа на којима треба да се темељи онлајн настава су следећи: (1) знање се конструише и гради, а не преноси; (2) ученици треба да преузму одговорност за своје учење; (3) ученици треба да буду мотивисани за самостално учење; (4) активности у настави треба да провоцирају мишљење вишег реда; (5) у настави се уважавају различити стилови учења; (6) ученици треба да уче кроз искуство; (7) у настави треба да буде заступљен индивидуални, али и сараднички рад на задацима; (8) тежи се да се препознају и коригују погрешна претходна знања; (9) заступљено је спирално учење; (10) наставник тежи да креира услове и атмосферу који ће олакшати учење (Zacharis, 2009). Уважавање наведених принципа у настави условљено је избором и начином примене различитих приступа и метода наставног рада. Садржај принципа указује на потребу да настава треба да буде обликована на начин да омогућава ученику да активно конструише своја знања и да кроз социјалне интеракције своја знања реконструише, мења и надограђује. Неки од начина рада који се у литератури наводе као адекватни за рад у онлајн окружењу су: проблемска настава, кооперативна настава, дискусија, дебата и други (Cho & Tobias, 2016; Murphy, 2004; Zacharis, 2009).

Дискусија подразумева размену мишљења између ученика и наставника о одређеној теми. У онлајн настави та размена се одвија посредством дигиталних технологија и може бити осмишљена у различитим форматима, на пример: chat room, видео и аудио конференције, дискусионне групе, блог итд. Разликује се синхрона од асинхроне дискусије. Синхрона дискусија се одвија у реалном времену, док асинхрона дискусија подразумева размену мишљења између учесника чак и када они нису истовремено присутни. Обе врсте дискусије доприносе унапређивању разумевања садржаја и успостављању интеракција између ученика и између ученика и наставника (Cho & Tobias, 2016). С тим што се као кључна предност асинхроне дискусије наводи да ученици имају више времена да промисле о својим и туђим аргументима (Cho & Tobias, 2016). Кооперативна настава

представља повољно окружење за успостављање интеракција и стицање социјалног искуства. С обзиром на то да између ученика и наставника постоји физичка удаљеност, у условима онлајн наставе то представља значајну предност. Примена кооперативних облика рада подразумева усмереност ученика на остваривање заједничких циљева што у контексту онлајн наставе доприноси да се ученици осећају мање изоловано (Murphy, 2004). На тај начин ствара се кохезија између ученика и негује се осећање заједништва. Проблемска настава представља наставни модел који се темељи на идеји да наставни процес треба да буде организован тако да ученици активно и што самосталније раде на решавању проблема, који су унапред дидактички осмишљени ради постизања одређених циљева. То је настава која је прожета проблемским задацима, проблемским питањима, тешкоћама и препрекама, а у којој ученици систематски раде на њиховом решавању (Nikolić, 2018, стр. 3). Предност примене проблемске наставе у онлајн окружењу огледа се у чињеници да активности које се реализују у току решавања проблема ученици доживљавају као когнитивни изазов, што позитивно утиче на мотивацију ученика. Осим тога, проблемска настава представља окружење у којем ученици имају могућност да испоје иницијативност и преузму одговорност.

На основу реченог закључује се да дигиталне технологије које се користе у онлајн окружењу дају много могућности за организацију и реализацију наставе. Међутим, да би оне постале део педагошке праксе то захтева доста ангажовања наставника. Неопходно је да садржаји, активности и начини рада на мрежи буду пажљиво осмишљени, да ангажују ученике, као и да промовишу когнитивно изазовно учење.

## Креирање повољне социјалне климе за учење и сазнавање у онлајн настави

Квалитет онлајн наставе, али и наставе уопште, условљен је не само дидактичко-методичким аспектима организације наставног процеса, већ и социјалном климом која се формира на часу. Атмосфера на часу се гради кроз успостављање интеракција и комуникације између ученика и наставника. За успех у онлајн настави није довољно обезбедити само наставне садржаје, већ је неопходно креирати социјалну средину коју карактеришу сталне и разноврсне интеракције (Nagel & Blignaut, 2009). Бројне емпиријске студије показују да успостављање повољне социјалне климе, а нарочито успоста-

вљање комуникације између учесника наставног процеса представља један од основних изазова наставе у онлајн окружењу (Alawamleh et al., 2020; Nagel & Blignaut, 2009; Rajab et al., 2020).

Специфичност комуникације у онлајн настави огледа се у чињеници да је она посредована дигиталним технологијама, као и да је неретко асинхроне природе. Физичка удаљеност између ученика и наставника у онлајн настави представља једну од баријера за успостављање уобичајених образаца комуникације и интеракције карактеристичних за учионачки контекст. Осим тога, одсуство комуникације лицем у лице наставника ограничава да прати вербалне и невербалне реакције ученика и да на темељу њих свој рад прилагођава и модификује у складу са потребама које реално постоје у датим околностима. Недовољна укључености или „невидљивост” ученика („invisible” students) у онлајн окружењу препознаје се као једна од препрека за успостављање успешне комуникације на часу и самим тим представља значајан проблем у реализацији онлајн наставе. Да је успешност онлајн наставе условљена степеном активног учествовања ученика у настави, потврђују резултати појединих емпиријских студија који показују да ученици који испољавају висок степен активности постижу боље резултате (Coldwell et al., 2008). У литератури се наводе разлози који објашњавају недовољну укљученост ученика, а то су: (1) устручавање ученика да се активно укључе у наставни рад; (2) осећање социјалне изолованости, као и (3) недовољна дигитална оспособљеност ученика (Nagel & Blignaut, 2009). Недовољна укљученост ученика може бити узрокована атмосфером која се гради у онлајн настави. То потврђују и резултати истраживања према којим поједини ученици атмосферу на мрежи описују као безличну (Alawamleh et al., 2020). При томе, ученици наводе да је наставни рад углавном усмерен на ишчитавање садржаја и извршавање наставних задатака, због чега се осећају изоловано од наставника и вршњака. Такође, поједини ученици наводе да нерадо јавно деле своје идеје или се осећају као да су у сенци других ученика (Alawamleh et al., 2020).

Због одсуства физичког окружења у онлајн настави, синхрона или комуникација у реалном времену није довољна. За успостављање ефикасне комуникације неопходно је комбиновати синхроне и асинхроне моделе комуникације. Бројне су могућности синхроне комуникације у онлајн окружењу: интерактивни разговори на интернету (chat), аудио и видео конференције, инстант размена порука (Viber, WhatsApp) и друго. Такође, наставнику су на располагању и бројни дигитални алати који омогућавају асинхрону комуникацију, попут: е-пошта, асинхроне дискусионе групе, блогови, вики странице и друго. Синхрона комуникација ученицима омогућава успостављање интер-

персоналних интеракција, које су у онлајн настави ограничене. Док асинхрона комуникација омогућава флексибилност у учењу што се истиче као једна од основних предности учења у онлајн окружењу. То значи да синхрона и асинхрона комуникација у онлајн настави функционишу на начин да једна другу допуњују.

Без обзира на контекст у коме се настава одвија, интеракција заузима значајну улогу у свим облицима њене реализације, зато што учесници наставног процеса управо кроз интеракције граде окружење за учење. У онлајн настави могуће је успоставити сва три облика интеракције: ученик–ученик, ученик–наставник и ученик–садржај (Zacharis, 2009). Међутим, успостављање интеракција у онлајн окружењу је сложеније и захтевније у односу на непосредну наставу. Природа и квалитет интеракција у онлајн настави условљени су: индивидуалним својствима ученика (узраст, својства личности, стилкови учења и слично); обликом комуникације (синхрона или асинхрона) и подршком коју наставници пружају у виду благовремених повратних информација (Zacharis, 2009). Осим тога, специфичност успостављања интеракција у онлајн окружењу огледа се у чињеници да су дигиталне технологије посредник у њиховом успостављању. То истовремено може бити предност, али и изазов у реализацији наставе. Предност се испољава у богатству интеракција које могу бити покренуте захваљујући употреби различитих дигиталних алата. Међутим, изазов у успостављању разноврсних интеракција огледа се у томе да су за то потребне одговарајуће дигиталне компетенције ученика и наставника. Осим тога, дигиталне технологије неће спонтано провоцирати интеракције у настави, већ је потребно осмислити активности и садржаје који ће активирати ученике. То од наставника очекује додатно ангажовање.

На основу реченог може се закључити да учење у онлајн окружењу суштински трансформише социјални контекст у коме се настава реализује. Пешикан (Pešikan, 2016, стр. 39) наводи да примена дигиталних технологија може умножити могућности социјалних интеракција и интензивирати их, али то узима и свој данак, пошто се та врста интеракције одвија у другачијем виду, у редукованом социјалном контексту. С тим у вези, учење у онлајн окружењу није само још једна нова технологија која ће се полако интегрисати у наставни процес, већ представља различиту врсту и нов начин комуникације (Pešikan, 2016, стр. 39). Погрешно би било занемарити ту чињеницу и покушавати да се стари обрасци наставног рада интегришу у онлајн контекст. Неопходно је активно промишљати о поступцима наставног рада који би омогућили да се уваже новонастале потребе и да се креира социјални контекст који је подстицајан за учење у измењеном окружењу.



Успостављање комуникације и интеракције у онлајн окружењу захтева више планирања и припрема него у традиционалном окружењу. Наставник стварањем могућности за комуникацију и интеракцију и обезбеђивањем адекватне подршке делује на формирање социјалног окружења у онлајн настави.

Избором дигиталних алата, осмишљавањем задатака и применом разноврсних начина рада наставник ствара могућности за комуникацију и интеракцију. Извор комуникације и интеракције у онлајн настави треба да буду наставни садржаји и задаци. Због тога наставник треба посебну пажњу да усмери на осмишљавање начина како помоћу садржаја задатака да иницира активност ученика. У томе му може помоћи широка палета дигиталних алата. Осмишљавање и представљање наставних садржаја и активности потребно је прилагодити природи дигиталних алата, која се огледа у следећим карактеристикама: брзина, мноштво формата, комуникативност, интерактивност и слично. Задаци и активности које се организују на мрежи треба да буду за ученике релевантни и изазовни, а по захтевима који су садржани у њима интерактивни (Snowball, 2014). У погледу избора начина рада постоје бројне могућности, попут: онлајн дискусија, дискусија у мањим групама, тимски пројекти, истраживачки радови, вршњачко подучавање и друго (Shackelford & Maxwell, 2012). Применом онлајн дискусије промовише се активно учешће ученика, социјална конструкција знања и критичко преиспитивање и промишљање садржаја. Да би онлајн дискусија ученике мотивисала на размену мишљења потребно је да теме о којима ученици дискутују буду актуелне, као и да садржај дискусије буде структурисан у виду питања која усмеравају, подстичу и развијају дискусију (Jacobi, 2017). У току онлајн дискусије следећи поступци могу унапредити комуникацију и подстаћи интеракцију: подстицати ученике да активно учествују, осигурати да неки ученици не доминирају, одржавати дискусију фокусирано, што се може постићи изношењем више перспектива и резимирањем најважнијих делова дискусије (Zacharis, 2009). Применом дискусије у мањим групама може се очекивати да ће се између ученика развити ближи односи, што представља једну од њених кључних предности у односу на онлајн дискусију (Anderson & Simpson, 2004). Онлајн дискусија у мањим групама има двоструку улогу. С једне стране она служи као подршка за постизање циљева учења, док с друге стране учествовањем у њој ученици једни другима пружају афективну подршку (Anderson & Simpson, 2004). Шекелфорд и Максвел (Shackelford & Maxwell, 2012) наводе да се кроз примену онлајн дискусије развија осећај заједништва, док примена дискусије у мањим групама подстиче комуникацију и доприноси да се ученици не осећају изолованим.



Да би се активно укључили у наставу и преузели одговорност за сопствено учење, неопходно је обезбедити адекватну подршку ученицима. Та подршка може долазити од наставника, на пример у виду охрабрења и давања повратних информација. Међутим, требало би подстицати и вршњачку подршку која се састоји из заједничких активности ученика које су усмерене на оснаживање свих учесника за активно учествовање у настави. На тај начин сви учесници наставног процеса преузимају одговорност и заједно граде онлајн заједницу учења. У складу са тим, Храстински (Hrastinski, 2007) наводи да се пружањем међусобне социјалне подршке ствара атмосфера подстицајна за комуникацију и интеракцију, а ученици се подстичу на рад и сарадничко учење.

## Вредновање постигнућа ученика у онлајн настави

Преласком на онлајн наставу наставници су се суочили са изазовом вредновања постигнућа ученика у новом окружењу. Било је потребно преиспитати постојећу праксу оцењивања и ускладити је са природом онлајн наставе. Оцењивање у онлајн настави представља сложен процес, у коме је потребно успоставити равнотежу између педагошких принципа оцењивања и могућности употребе дигиталних технологија у области вредновања постигнућа ученика (Gaytan, 2005). У онлајн окружењу наставници се суочавају са захтевом да изаберу приступе оцењивања који су прикладни за вредновање постигнућа ученика на мрежи, као и са захтевом да разумеју потенцијал дигиталних алата који служе за процену напредовања ученика (Vonderwell & Boboc, 2013).

У онлајн настави вредновање постигнућа ученика треба да буде сумативне и формативне природе (Perera-Diltz & Moe, 2014). То су две комплементарне врсте оцењивања. Сумативно оцењивање даје увид у ниво и квалитет постигнућа ученика на крају одређене наставне целине, док формативно оцењивање даје увид у ток напредовања ученика током одређеног периода. Обе врсте оцењивања заједно дају целовит увид у ученичко постигнуће и напредовање. С тим што обе врсте оцењивања треба да буду прилагођене онлајн окружењу (Perera-Diltz & Moe, 2014). Употребом дигиталних алата повећава се разноврсност сумативних и формативних процена у настави. Наставнику су на располагању различити видови вредновања, попут: рубрике за оцењивање, електронски портфолио, дискусије на мрежи, блогови, истраживачки пројекти, електронски тестови, вршњачке процене, самопроцене и друго.

Као и у непосредном наставном окружењу, и у онлајн настави постоји потреба да се процене резултати ради утврђивања степена остварености васпитно-образовних циљева. То се постиже сумативним оцењивањем. Сумативним оценама се збирно вреднују знања и вештине ученика на крају одређеног наставног периода и као такве о постигнућу ученика информишу по завршетку процеса учења. Изазов са којим се суочавају наставници у онлајн настави је како обезбедити валидност и поузданост у процесу сумативног оцењивања (Gikandi et al., 2011). Иако је примена обе врсте оцењивања нужна, у литератури преовладава став да у онлајн настави нагласак треба буде на формативном оцењивању (Perera-Diltz & Moe, 2014), зато што се сматра да се кроз континуирано информисање ученика о његовом напредовању може превазићи јаз који настаје услед физичке одвојености између ученика и наставника. Формативно оцењивање представља процес континуираног праћења, документовања и извештавања о постигнућу и напредовању ученика (Nikolić i Antonijević, 2021). Показало се значајним да се одржава стална комуникација између наставника и ученика кроз пружање повратних информација ученицима о њиховом напредовању (Gaytan, 2005). Такође, значајно је ученицима омогућити да свој рад коригују у складу са упутствима датим у повратним информацијама, као и подстицати их да инструкције дате у повратним информацијама користе у будућем раду. На тај начин оцењивање постаје континуирани процес који информише, не само о тренутном нивоу постигнућа ученика, већ и о динамици напредовања ученика у одређеном периоду. Те информације могу служити као подршка ученику у будућем учењу, али и наставнику као основа за планирање неопходних прилагођавања у настави. Да би повратне информације биле сврсисходне неопходно је да буду дате у току или непосредно после учења, као и да информације садржане у формативној процени буду за ученике разумљиве (Nikolić i Antonijević, 2021). Формативно оцењивање у онлајн настави не треба да се састоји само из давања повратних информација, већ треба примењивати и друге приступе, попут: самопроцена, вршњачких процена, електронског портфолија, дискусија на мрежи и други. Они омогућавају да ученици активно учествују у процесу праћења и вредновања сопственог постигнућа. Тиме се омогућава да ученици буду мање зависни од наставника и да преузимају одговорност у процесу учења, што је у онлајн окружењу значајно због физичке одвојености између ученика и наставника.

## Закључак

У погледу организације и реализације онлајн настава има низ специфичности у односу на наставу у непосредном окружењу. Неке од њих су: физичка одвојеност учесника наставног процеса; нужност употребе дигиталних технологија; измењена природа интеракција између наставника и ученика и друге. Стога, јавља се потреба да се пракса наставног рада модификује у складу са природом новог окружења. То од наставника захтева додатно ангажовање у различитим областима наставног рада. У области дидактичко-методичког обликовања наставног процеса показало се значајним да се у наставном раду примењују облици рада и наставне методе којима се промовише активност и самосталност ученика у настави. Осим тога, потребно је примењивати начине рада који ученике подстичу на комуникацију и интеракцију, чиме се могу превазићи баријере које настају услед физичке одвојености између наставника и ученика. Наставне садржаје треба ученицима представити на начин да за њих буду релевантни, когнитивно изазовни и да их мотивишу да се активно укључе у процес усвајања знања. Посебну пажњу наставници треба да посвете креирању повољне социјалне климе у онлајн окружењу. Да би се осећање социјалне изолованости умањило, неопходно је организовати дискусије синхроне и асинхроне природе, на нивоу одељења али и на нивоу група. У томе од користи могу бити бројни дигитални алати. Осим тога, значајно је пружити ученицима подршку и охрабрити их да активно учествују у настави. Приступи вредновања постигнућа ученика у непосредној настави не могу бити једноставно пресликани у онлајн окружењу, због чега је потребно да се постојећи приступи сумативног и формативног оцењивања преиспитају и прилагоде новом контексту. Подршку ученицима у процесу учења могу представљати формативне процене које у виду повратних информација наставници саопштавају ученицима. Оне ученике информишу о постигнућу, напредовању али и о корацима које ученици треба да предузму у будућем учењу.

Да би наставник успешно одговорио на бројне изазове онлајн наставе мора да поседује одговарајуће компетенције, попут: дигиталних компетенција, компетенција за наставну област, предмет и методiku наставе, компетенција за комуникацију и сарадњу, компетенција за подршку развоју личности ученика, компетенција за поучавање и учење. У наставној пракси требало би превазићи становиште према коме је наставник професионалац у области дигиталних технологија, већ се вратити изворној улози наставника а то

је професионалац у области образовања. У том случају, дигиталне компетенције су само део ширег система компетенција наставника. Значајно је онлајн наставу не сводити на избор и примену дигиталних технологија у настави, већ им доделити улогу средства у реализацији васпитно-образовних циљева наставе. Стога, важно је оснажити наставнике да преиспитују употребу дигиталних технологија у педагошкој пракси и да промишљају о начинима на које дигиталне технологије мењају природу образовања и наставно окружење. Улога наставника је да пронађе адекватне одговоре за измењено наставно окружење, јер употреба дигиталних технологија није циљ ка коме се тежи, већ је посредник у реализацији који мења природу окружења у којем се настава одвија. То је могуће остварити само у ситуацији када се у пракси остварује интеракција између дигиталних компетенција наставника и осталих компетенција потребних за успешан наставни рад. Будућа истраживања могла би бити усмерена на проучавање начина како у пракси оснажити наставнике да критички преиспитују природу образовања у онлајн окружењу и каква би могла да буде улога педагога у пружању додатне подршке наставницима да постојеће праксе рада трансформишу у складу са потребама онлајн наставе.

## Референце

- Alawamleh, M., Al-Twait, L. M., & Al-Saht, G. R. (2020). The effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies*. <https://www.uwinnipeg.ca/remote-hub/docs/effect-online-learning-on-communication-instructor-student.pdf>
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson, & F. Elloumi (Eds.), *Theory and practice of online learning* (pp. 3–31). Athabasca, AB: Athabasca University.
- Anderson, B., & Simpson, M. (2004). Learning and affective support online in small group and class contexts. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(3), 1–15.
- Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32(3), 421–439.
- Cho, M. H., & Tobias, S. (2016). Should instructors require discussion in online courses? Effects of online discussion on community of inquiry, learner time, satisfaction, and achievement. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2), 123–140.
- Coldwell, J., Craig, A., Paterson, T., & Mustard, J. (2008). Online Students: Relationships between Participation, Demographics and Academic Performance. *The Electronic Journal of e-Learning*, 6(1), 19–30.

- Doolittle, P. E. (1999). *Constructivism and online education*. <https://jgregorymccurry.com/readings/Doolittle-1999-Constructivism-and-online-education.pdf>
- Gaytan, J. (2005). Effective assessment techniques for online instruction. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 23(1), 25–33.
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & education*, 57(4), 2333–2351.
- Hrastinski, S. (2007). The potential of synchronous communication to enhance participation in online discussions. *ICIS 2007 Proceedings*, 80. <https://aisel.aisnet.org/icis2007/80/>
- Jacobi, L. (2017). The structure of discussions in an online communication course: What do students find most effective? *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 14(1), 1–16.
- Kanuka, H., Rourke, L., & Laflamme, E. (2007). The influence of instructional methods on the quality of online discussion. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 260–271.
- Murphy, E. (2004). Recognising and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 421–431.
- Nagel, L., & Blignaut, S. (2009). Read-only Participants: a Case for Student Communication in Online Classes. *Interactive Learning Environments*, 17(1), 37–51.
- Nikolić, N. i Antonijević, A. (2021). Formativno ocenjivanje i onlajn nastava. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju – Zbornik radova sa Nacionalno naučnog skupa Susreti pedagoga* (str. 103–107). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.
- Nikolić, N. (2018). Kvalitet problemski orijentisane nastave i postignuće učenika. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 31(4), 1–14.
- Perera-Diltz, D., & Moe, J. (2014). Formative and summative assessment in online education. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 7(1), 130–142.
- Pešikan, A. Ž. (2016). Najčešće zablude o informaciono-komunikacionim tehnologijama u obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 31–46.
- Rajab, M., Gazal, A., & Alkattan, K. (2020). Challenges to Online Medical Education During the COVID-19 Pandemic. *Cureus*, 12(7), e8966.
- Shackelford, J. L., & Maxwell, M. (2012). Sense of community in graduate online education: Contribution of learner to learner interaction. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 228–249.
- Snowball, J. D. (2014). Using interactive content and online activities to accommodate diversity in a large first year class. *Higher Education*, 67(6), 823–838.
- Vonderwell, S. K., & Boboc, M. (2013). Promoting formative assessment in online teaching and learning. *TechTrends*, 57(4), 22–27.

- Vučetić, I., Vasojević, N. i Kirin, S. (2020). Mišljenje učenika srednjih škola u Srbiji o prednostima onlajn učenja tokom pandemije COVID-19. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 345–359.
- Zacharis, N. Z. (2009). Fostering Students Participation In Online Environments: Focus On Interaction, Communication And Problem Solving. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(2), 25–34.

Nataša Nikolić<sup>17</sup>

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## EDUCATION IN THE ONLINE ENVIRONMENT: A CHALLENGE FOR THE TEACHING PROFESSION

**Abstract:** Due to COVID-19 pandemic the online teaching has been implemented in most educational systems around the world. Unlike earlier when online teaching was mainly applied at the tertiary level of education, in the last two years we have witnessed that the concept of online teaching, to a greater or lesser extent, is present at all levels of education. For a large number of teachers, this was a new experience, which needed to be adapted in a short period of time. In this study, attention is focused on analyzing the challenges in the implementation of online teaching from the teaching profession.

**Keywords:** online teaching, digital technologies, online environment, teaching profession.

---

17 Nataša Nikolić, Assistant Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, [natasa.nikolic@f.bg.ac.rs](mailto:natasa.nikolic@f.bg.ac.rs)

Драгана Л. Пурешевић\*

## ВРТИЋ НА ДАЉИНУ У ВРЕМЕ COVID-19 КРИЗЕ – ПЕРСПЕКТИВА РОДИТЕЉА

**Апстракт:** Овим радом желели смо да прикажемо аутентичне приче родитеља о вртићу на даљину у време ковид-19 кризе. Кроз наративни интервју вођен са 17 родитеља разговор смо фокусирали око пет тема: пандемија као животно поглавље; кључни догађај; значајни други; будући сценарији; праксе које су остале са нама. Свака тема на јединствени начин отвара значајне увиде и пројектује одређене слике вртића и улогу породице у периоду изолације узроковане корона вирусом. Препознате слике које износимо у закључном делу рада отварају прилику за преиспитивање уверења која смо као професионалци у овом истраживању подржали, а ка чему заправо треба да тежимо, узимајући у обзир уверења на којима се темељи овај рад.

**Кључне речи:** предшколско васпитање и образовање; ковид-19; доминантне слике вртића и породице

### Увод

Једанаестог марта 2020. године, Светска здравствена организација (СЗО) прогласила је глобалну пандемију због убрзаног ширења корона вируса у преко 100 земаља света (Weaver & Svanik, 2020). Кривуља оболелих и даље варира<sup>1</sup> и у време настајања овог рада доноси нова жаришта, где нико није поштеђен личних губитка и борби на различитим животним пољима.

Свет се налази пред изазовом за који није био спреман, али који је морао да пригрли и носи се најбоље што може са новонасталом ситуацијом. Уз „извлачења” последњих атома снаге у здравственом систему, економских пукотина, политичких затезања ни образовни систем није остао непогођен променама изазваним корона вирусом.

---

\* Драгана Пурешевић, асистент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, dragana.puresevic@f.bg.ac.rs

1 Детаљније на <https://covid19.who.int/>

Затварање вртића, школа и универзитета утицало је на све актере васпитно-образовног процеса (Vlachos et al., 2021). Ова мера у неким земљама и даље траје (Hale et al., 2021)<sup>2</sup> с тим да је претежно усмерена на основне и средње школе, мање на универзитете, а понајмање на ниво предшколског васпитања и образовања. Истраживачи се питају, да ли ће деца која су одрасла за време пандемије мислити о себи као о изгубљеним генерацијама, чији су животи пали под сенку тренутне ситуације (Robison, 2020).

Многобројна истраживања су се појавила у области образовања и како се различити актери васпитно-образовног процеса сналазе у новонасталој ситуацији (Daniel, 2020; Pokhrel & Chhetri, 2021). И док се хиперпродукција истраживања у пољу образовања обликована ковид-19 пандемијом не смањује, као једна од приоритетних тема која искрсава јесте како се породица и породично окружење мењају и прилагођавају новонасталој ситуацији (Vanderhout et al., 2020). Прегледом стручних и научних чланака, те сајтова истакнутих организација (UNICEF, WHO, Save the Children), које су продуковале највише брошура и истраживања на тему породице у време пандемије, показују се да је прича претежно усмерена на то шта родитељи/старатељи треба да раде у односу на децу и како да поступају у време пандемије. Најчешће се може приметити да истраживања обилују саветима и смерницама како да родитељи буду модели хигијенских навика; како да подстичу децу да постављају питања и исказују своје емоције током пандемије; како се изборити са стресом; како очувати хармонију у породици итд. (UNICEF, 2020; WHO, 2020). Поред свега овога, истраживања су претежно била усмерена на перспективу родитеља о томе како се одвијало учење од куће, шта су биле препреке и ко им је био подршка како би учење било успешно (Bhamani et al., 2020; Daniela et al., 2020; Murray, 2021).

Породицама није било лако у том првом таласу пандемије, посебно јер се од њих очекивало да много тога знају, да много тога треба да ураде иако је наравно циљ био да се породице максимално релаксирају. Може се рећи да су разни захтеви изазвали обрнут ефекат – превелику одговорност и затрпаност најразличитијим саветима иза чега стоји једна слика родитеља као свемоћних „жонглера” између посла, куће, вртића, школе...

Уверења од којих полазимо, а која обликују ово истраживање су:

- да је породица примарни васпитач своје деце те је њихова перспектива, кроз дељење њиховог искуства о протеклом

---

2 За детаљније информације погледајте мапу која прати тренутно стање у свету [ourworldindata.org/grapher/school-closures-covid](https://ourworldindata.org/grapher/school-closures-covid)



периоду, неизоставна за грађење квалитетног предшколског васпитања и образовања;

- да су родитељи више од „извођача” активности, задатака и пасивних посматрача васпитно-образовног процеса;
- да је битно питати родитеље шта је за њих важно и шта би волели у односу на себе и своју децу, како бисмо успоставили темеље за даље грађење партнерства као вредности по себи, где примарна улога професионалаца није корективна, саветодавна већ разумевање позиције другог као и развијање механизма којима се гради поверење и размена са породицом (MPNTR, 2018; Pavlović Breneselović, 2012).

Сходно предоченим налазима истраживања на светском нивоу, и уверењима на којима почива ово истраживање желели смо да дођемо до аутентичних прича родитеља и њиховог виђења вртића у периоду изолације<sup>3</sup>. Како су проводили дане са својом децом, које су стрепње и страхове имали, ко им је био подршка, каква је била сарадња са вртићем у периоду изолације, те како праве везе између догађаја који су им важни и како их интерпретирају, што има за циљ „увођење реда у свет који се непрестано мења” (Ricoeur, 1984, према Vilig, 2016, стр. 312). Истраживање је конципирано око пет кључних тема које су покренуте кроз наративни интервју са родитељима:

- I Пандемија као животно поглавље
- II Кључни догађај
- III Значајни други
- IV Будући сценарији
- V Праксе које су остале са нама

Свака наведена тема праћена је својим подтемама, а које ће се поменути у свакој целини понаособ даље у раду.

Полуструктурирани наративни интервју са родитељима реализовали су студенти треће године основних академских студија педагогије Филозофског факултета Универзитета у Београду у оквиру студентског истраживачког рада на предмету Предшколска педагогија. Студенти су претходно припремљени за спровођење наративног интервјуа кроз ишчитавање литературе, разумевање шта значи бити наративни истраживач (ниво сензибилности који треба да развију), како се крећу кроз протокол истраживања и које теме отварају са родитељима.

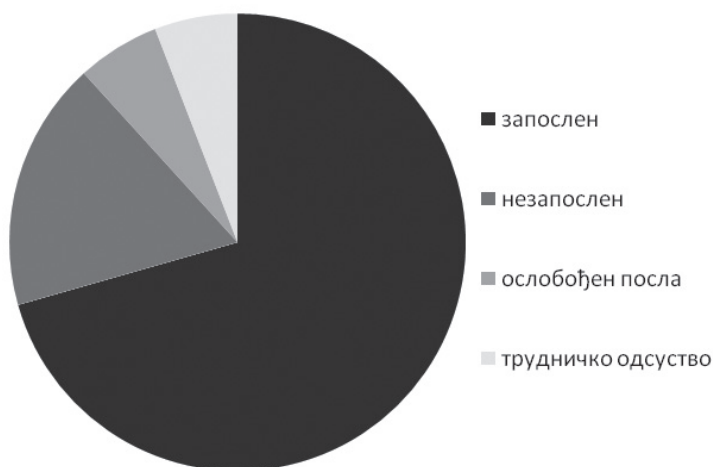
3 У Републици Србији, ванредно стање проглашено је 15. марта 2020. године услед пандемије изазване корона вирусом. Ванредно стање се прекида одлуком Владе и кризног штаба 6. маја 2020. године.

У истраживању је учествовало 17 родитеља из различитих градских и приградских места у Србији. Сви родитељи су претходно упознати са сврхом истраживања и уз њихову сагласност приказујемо кључне налазе истраживања.

## Породични контекст

Наративни интервју започет је питањима о контекстуалним чињеницима који су обликовали искуства породица за време изолације – радни статус родитеља у периоду изолације, структура породице (број деце у породици, да ли је породица нуклеарна или проширена) и да ли живе у сеоској или градској средини. Увид у контекст живљења породице допринео је да се истраживачи боље упознају са родитељима са којима су водили интервју као и да реферишу на контекст током интервјуа како би боље разумели шта су родитељи хтели да поруче.

За време изолације дванаест родитеља је било запослено (осам је ишло на посао, четворо је радило од куће), троје је било незапослено, а један родитељ је био ослобођен рада за време короне због политике фирме која је подразумевала да сви родитељи који имају децу млађу од 12 година буду ослобођени посла, док је један родитељ био на трудничком одсуству (Графикон 1).



Графикон 1: Радни статус родитеља за време изолације

Све породице су нуклеарне породице, са једним дететом или више деце. Од седамнаест интервјуисаних родитеља, један са својом породицом живи у сеоској средини, један је боравио на селу у периоду изолације, а остали су из градских средина.

## I Пандемија као животно поглавље

Као важно животно поглавље у овом раду одабрали смо период изолације узроковане пандемијом ковид-19. Овај период смо узели као релевантан, јер смо желели да сазнамо да ли се и како се мењао ритам породице (организација у време изолације), односно од чега је то зависило, како се то пројектовало на сарадњу са вртићем и на који начин су породице одржавале контакт са њим.

### *Ритам породице у периоду изолације*

Неспорно је да је породицама овај период био прилично тежак, пун неизвесности и питања. У том периоду свака породица је имала свој ритам (ритам породице) који је обликован спрам:

- (Не)запослености родитеља и флексибилности послодавца и колега.
- *Запослени родитељи.* „Када сам чула на телевизији да је проглашена ванредна ситуација и да дете неће ићи у вртић, уплашила сам се како ћемо мој супруг и ја, јер смо обоје запослени. Шта ћу са дететом? Ко ће ми дете чувати?” /P10/

Родитељима је ово најтеже пало јер су стално осећали умор: „.... дођем уморна, а морам са дететом да проводим време кроз игру, шалу.... било је прилично напорно.” /P4/ И што су како кажу добили улогу *супер-родитеља* за коју нису били спремни: „Морали смо да радимо свој посао паралелно да њих анимирамо, да будем на конференцијама, да им објаснимо да морају бити тихи, нисам очекивала да ћу бити супермен.” /P6/

- *Флексибилна политика рада на послу.* Родитељи наводе да им је у овим кризним тренуцима било значајно уколико је политика рада на послу флексибилна или уколико су могли да праве интерне договоре са колегама: „Имала сам срећу са колегиницама на послу, па сам могла да се договорим са мојом главном сестром да ми комбинује смене, да ми стално ставља ноћну.” /P15/

- *Незайослени родитељи.* „Мој супруг и ја нисмо радили и у то време нисмо имали никаквих обавеза, па смо могли доста времена да проводимо са Т него раније.”/P2/
- *Задаћака које су добијали од врџића.* „Значи, у току дана и пре подне васпитачица шаље оно што је за рад. Типа да ли треба да се научи песмица, да се нацрта нешто... Дођем кући, средим се, после 17h узмемо да видимо шта има да се пошаље.” /P3/

У вези са претходно побројаним питали смо родитеље *шта им је било отежавајуће* у односу на усклађивање ритма са врџићем:

- *Динамика слања задаћака.* Родитељима који раде је било најтеже да испостују рокове за слање задатака: „није ми одговарало да то завршимо пре подне или у неко време до ручка, јер ми то до тада нисмо могли да испунимо. Поготово у данима када сам радила тада није било шансе да успем да пошаљем задатке на време... било би добро да су васпитачице оставиле мало више времена да урадимо то у време када нама одговара, а не као да треба да их оцене!” /P11/
- *Искравност задаћака.* „Ух па искрено прибојавала сам се највише колико ће ти задаци бити добро урађени. Не због повратне реакције него јер је главни део увек био на васпитачицама, а на родитељима је било да понекад ураде неки задатчић и то је све.” /P11/
- *Без њоврајне информације и њодршке.* „...мислим да је показана крајња незаинтересованост према продукцима који се постижу вршењем задатака или активности, нама родитељима је мало објашњено шта треба да радимо.”/P16/
- *Недостатак материјала.* „Било је тешко набавити материјал. На пример, кад кажу темпере или бојице, а тада нису радиле све продавнице, или следећи дан треба глина, па трчи, тражи, набављај.” /P18/
- *Неосетљивост на њородични контекст.* Кроз одговоре родитеља испоставило се да је ритам постављања задатака, количина задатака, одговарао родитељима који нису запослени јер су могли да се посвете задацима, док је запосленим родитељима ритам који је био стриктан, био јако отежавајућа околност, те да су очекивали већу сензибилисаност васпитача на контекст у ком су се нашли. „Искрено, сада се ја већине тих задатака не сећам од силног стреса, али знам да смо свакодневно имали задатке, типа, пошаљу нам неки линк, одштапајте то, допуните то и то, правите то и то, онда сликаш и пошаљеш у

групу, није било прилагођено ситуацији у којој се и родитељи налазе.” /P4/

### *Комуникација породица и вршића*

Родитељи и васпитачи у свим анализираним транскриптима су се договарали путем вајбера, а најчешће су комуницирали због задатака које је било потребно урадити. Родитељи сматрају да је одржавање комуникације са вртићем и те како било потребно за њих као родитеље и за њихову децу и то првенствено због:

- *Вршњака*. Деца су имала прилику да виде своје вршњаке путем фотографија, они су им највише недостајали. „Лепо им је било кад виде другаре или тако неке идеје и већином видим да су деца једва чекала да се врате са другарима у вртић.” /P10/
- *Информисања*. Родитељима је било значајно јер су могли да прате задатке, да се информишу, али их је у исто време оптерећивало када на вајбер стигну преписке или фотографије које нису у вези са покренутом темом: „Па мало ме оптерећују, пишу много, куцају, немам ја времена баш толико за то.” /P16/

## II Значајан догађај

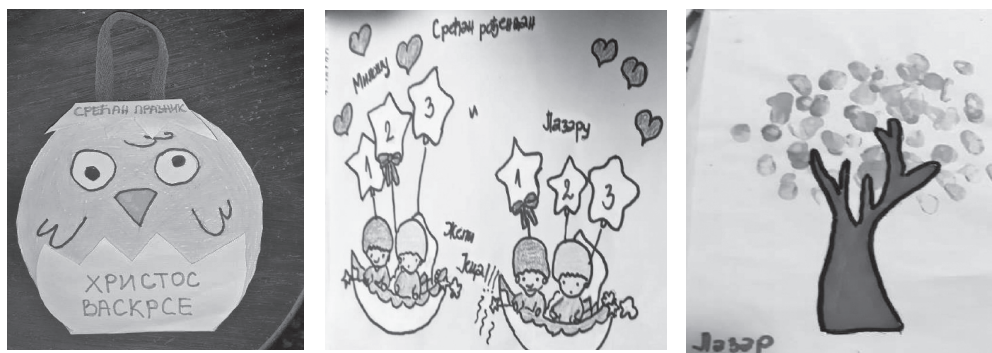
Покретањем ове теме желели смо да сазнамо шта су родитељи издвајали као кључне догађаје за време изолације и зашто су баш њих издвојили, као и на који начин су учествовали у раду вртића?

### *Догађај*

Као значајне догађаје родитељи бирају активности које су деца добијала путем вајбера, а у којима су најчешће и они као родитељи учествовали.

Активности су обично иницирали васпитачи у виду „домаћих задатака” за које родитељи кажу да их је било доста и да су задаци махом били једнолични и шаблонизовани и да то деци није „држало пажњу”. „Искрена да будем, ништа не бих издвојила. Ми јесмо добијали свега пар пута некакве задатке, међутим деца нису била одушевљена и нису желела да их раде.” /P7/

Активности које су издвајали и које су „уобичајне или се чешће задају” (шаблони које треба да обоје, изрежу, нешто налепе или нацртају) родитељи обично наброје и пређу преко њих, не задржавајући се претерано на њиховом опису (Слика 1)



Слика 1: Активности за време изолације

Кроз анализу транскрипата се показало, да оне активности у којима су деца учествовала на начин да се ангажују, опробају, нешто направе од материјала које имају и које су најчешће „део тренутка”, а не унапред планиране и осмишљене до краја активности, родитељи их много детаљније описују. Ту спада садња цвећа, прављење полигона, боравак у природи, инсталације које су самостално осмишљавали (Слика 2) „Берка и син су заједно смислили полигон, и тај полигон ми је највећи утисак оставио, јер су направили, и препреке, и пехар.”/ P12/



Слика 2: Активности за време изолације

На питање зашто наведене догађаје (оне које брзо прелазе и оне на којима се детаљније задржавају при опису) издвајају као њима значајне, издвајамо одговоре који се могу сврстати у две категорије:

- *Због других родитеља и контаката са вршњацима.* „Било ми је драго да видим на вајберу како други родитељи проводе време са својом децом, да су сви добро и да су заједно. А и детету

је било занимљиво да види шта његови другари раде, пошто није имао прилике да их виђа уживо.”/P11/

- *Због заједнички њроведеног времена са децом.* „Раније када је ишао у вртић, дође кући изрецитује песмицу коју је научио, а сада ја сам њим улазим у процес учења”/P3/; „Заједно смо правили полигоне, опробавали, а онда слали другој деци у групу и чекали да чујемо шта још можемо да изменимо.” /P13/

Овим закључујемо да нису садржаји ти који су остали родитељи-ма у сећању колико оно што се „иза” дешавало, оно што се дешавало у процесу њихове реализације, где су родитељи могли да учествују, буду више укључени у оно што дете ради, да му придају смисао, за разлику од неке раније праксе: „Више проводимо времена са децом сада. Да је као пре не бисмо толико у том смислу посвећивали пажњу јер то раде васпитачи.” /P3/

### Учешће

На питање да ли су постојале неке ситуације у којима су они или други родитељи могли нешто да предложе као идеју и да на томе заједно раде као група, одговори су се односили на то да нису давали никакве предлоге, а као разлоге наводе:

- да нису предлагали ништа и то зато јер су у највећем броју случајева сматрали да *они нису стиручни* и да је зато ту васпитач: „Само смо радили шта су оне предлагале и то је то.” /P8/
- да *нису имали времена* због количине својих обавеза, при чему се учешће и ако га је било сводило на коментарисање задатака других породица на вајберу: „Коментарисали смо и могли смо да будемо укључени, само што мене то није занимало, а нисам ни имала пуно слободног времена...” /P4/
- да се *нису осећали њозваним*: „То није ни било тражено од нас, тако да није постојала потреба за било каквим договором.” /P17/ „Ми смо могли да пошаљемо наше идеје, али васпитачице нису посебно одушевљено реаговале на то. Рекле би само „супер, браво” али ништа више од тога, ...нисам стекла утисак да треба да наставим да шаљем своје идеје, па сам убрзо престала. Како је време одмицало, родитељи су све мање предлога писали у групи.” /P11/
- да нису могли да испрате групу због *њреоидиерећености и релевантним њорукама*, те се зато нису укључивали: „Било је и дивних коментара, али је било и свакаквих ствари које нису битне, а које су родитељи слали у групи.” /P5/



### III Значајни други

У овом делу рада покушавамо да видимо који су то значајни људи за родитеље у време изолације и да ли и какву су подршку имали у односу на вртић?

Скоро сви одговори родитеља односили су се на то да им је током изолације највише значила подршка:

- *сујружника*, а потом и баке и деке односно својих родитеља уколико су период изолације провели на породичном имању: „Викенд кад је, тад смо ишли код мојих. Ту је двориште, другачија прича него у стану. Напољу си.” /P3/
- *старије деце*, та подршка је била драгоцене јер су они били ти који су бринули о млађима: „старија ћерка се брине око млађих, а она воли са њима да буде, заврши своје обавезе и онда има времена да помогне и млађима у њиховим активностима.” /P14/

Родитељи као подршку у периоду изолације наводе *васијшиаче* тек када их директно истраживачи питају. А њихова подршка се огледала у томе да им појасне задатке које су слали путем вајбер апликације, да су увек били доступни као и да су могли увек несметано све да их питају, али да то никада нису користили, јер „одрале задатак.”/P5/

На питање да ли су за време изолације комуницирали са *стичручим сарадницима*, родитељи су најчешће реаговали збуњено и да не знају ко је стручни сарадник у вртићу. Или су говорили да нису имали потребу за педагогом, јер им није требала никаква помоћ: „Срећом, ја сам била у таквој ситуацији да ми то није било потребно, али мислим да ни остали родитељи нису били у контакту са њима.” /P10/ Слика педагога у овом истраживању је као невидљивог сарадника или као саветодавца који је ту ако постоји проблем (Pavlović Breneselović, 2013).

Родитељи су спомињали и *друге родитеље*, али претежно су се одговори односили на то да нису били у контакту са њима јер су сви били „усмерени на своју децу и породице.” /P6/ Они родитељи који су били у контакту рекли су да им је то било драгоцене: „Доста ми је помогла другарица. Са њом сам била у контакту, лакше сам превазилазила те своје микро стресове у току дана уз подршку некога ко је у потпуно истој ситуацији као и ја.” /P7/

### IV Будући сценарији

У овом делу рада истраживачи су им поставили једну хипотетичку ситуацију кроз питање – шта би радили да се поново затворе вртићи? На овај начин хтели смо да првенствено да сазнамо каква би



им подршка била потребна, а потенцијално је у периоду изолације изостала или није била довољна, како и шта би саветовали родитеље и васпитаче уколико дође до овакве ситуације?

Прва реакција родитеља је да *не би волели да се зашваре деси* „не бих волела да се то поново деси никако” /P1/, те да је овај период био доста стресан и исцрпљујући. И поред те констатације родитељи би у наставку својих одговора често говорили да ништа не би мењали „Радила бих исто што и тада, трудила бих се да што мање бринем.” /P11/ као и да им је све било „потаман” у односу на вртић.

Како би разумели наратив „потаман” истраживачи су ишли даље од овог питања покушавајући да разумеју шта им је то све било „потаман” у овој ситуацији. Детаљном анализом њихових одговора испоставило се да се „потаманост” види у односу на:

- *Породичну организацију и усклађеност са њом*: „Ја одувек радим прву смену, да бих била са децом после подне, па ми је било лако.” /P14/
- *Постојање веће бриге од вртића*: „Али тада, у тим данима, много већу бригу стварала ми је финансијска ситуација. Плашила сам се за нашу будућност, да ли ћемо мој муж и ја остати без посла, да ли ћу моћи да покријем све трошкове.” /P11/
- *Прилику да проводе више времена са децом* што није био ранији случај, највише се односи на родитеље који су радили од куће или који су били ослобођени посла. „Што се тиче времена које смо проводили заједно, јако нам је пријало. Трудила сам се да кад смо заједно имамо неке квалитетне активности које су њему занимљиве, а и мени су значиле да не размишљам о страху од вируса, будућности и томе шта нас чека.” /P11/

### *Потребна подршка*

На питање да су могли да бирају који и какав вид подршке би им био потребан, родитељи су обично одговарали да им *не би требала никакава помоћ*: „Нема потребе, ми се увек добро организујемо, друг и ја се смењујемо са посла.” /P13/

Као подршку за коју сматрају да би им била потребна да дође до затварања, а коју смо препознали у одговорима родитеља односила се првенствено на *подршку од стране чланова породице* и то првенствено уколико би морали да раде: „У случају да ми не радимо од куће, а вртићи се затворе, вероватно би нам била потребна подршка од стране баке да причува ћерку.” /P9/

У покушају истраживача да врате питање на вртић и да ли би им значила *йодришка васийишача*, других запослених у вртићу, одговори родитеља су ишли у правцу да не би, односно: „није нам важна подршка васпитача као таква, јер имамо на кога да се ослонимо када треба децу чувати.” /P4/ Што је послало једну снажну поруку о томе чему служи вртић из перспективе родитеља, а чиме ћемо се детаљније бавити у завршном делу овог рада.

### *Савети васийишачима и дружим родийишљима*

У једној хипотетичкој ситуацији поновног затварања вртића желели смо да чујемо од родитеља шта би саветовали васпитаче и друге родитеље, како да поступају, о чему да мисле уколико до тога поново дође?

У одговорима родитељи *саветију* васийишаче да:

- укључе *активностии* које би биле *занимљивије деци*: „Мислим да пре предлагања активности треба да размисле шта може бити занимљиво, а не да им намећу неку досадну активност као обавезу.” /P11/
- буду *флексибилнији са захтевима*: „Није ми се допало опомињање родитеља уколико не пошаљу слике деце како раде неки задатак. Мислим да је требало да имају мало више разумевања за родитеље.” /P8/
- *йоврашине информације буду конструиивније*: „Деци и родитељима значи повратна информација када нешто раде, то је изостало.” /P17/

Друге *родийишље саветију* да:

- *йроводе више квалитетној времена са својом децом* колико је то год могуће и да прихвате ситуацију у којој се налазе: „Сада кад погледам схватам да посао није вредан да вичемо на децу и будемо нервозни.” /P6/
- буду *сиремни да раде заједно задатке са децом*: „да спреме план активности на недељном нивоу, и да се припреме. Иако су једноставне активности, опет је потребна одређена припрема и да то не раде површно и офрље.” /P9/

Међутим, родитељи увек враћају причу на *шири контекст и ишћање еизиситенције*: „Лако је мени да будем затворена у великом стану три месеца..., а шта да ради породица која живи у гарсоњери од 30 квадрата? Немам ја право њима да говорим да мисле позитивно и искористе најбоље из сваке ситуације, кад не морам да размишљам о кирији и шта ће дете да ми једе.” /P8/

## V Праксе које остају са нама

Истраживачи су питали родитеље да ли постоји нека добра пракса која је остала са њима и након периода изолације, нпр. нека игра коју и даље радо играју са дететом, неке друштвене мреже које су отворене, а преко којих се и даље дописују...

Одговори родитеља на ово питање су ишли у правцу тога да:

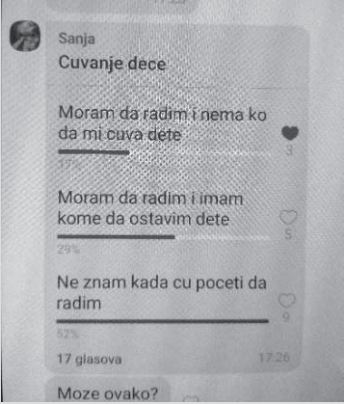

- *се све вратило на старо* и да се једино и даље чују преко вајбер група: „Има, остала је та група на вајберу и ту се дописујемо, шаљу нам снимке, слике наше деце.”/P5/ али много мањег интензитета што им прија;
- *више њажње посвећују дејствију*, више се интересују за оно што се дешава у вртићу: „Додуше, после тог периода свакодневних задатака, почела сам много више да разговарам са њим о ономе што се радило у вртићу, како му иде, да ли се сналази у ономе што се радило.” /P7/
- *користе ресурсе* које су добили од васпитача током периода изолације (брошуре, сајтове као што је „Зелена учионица” итд.). „Сваке недеље добијамо одређене брошуре које читамо. Постоје информације баш о одрастању у оваквом периоду кризе. Помажу нам да боље разумемо наше дете, квалитетно васпитање и тако даље.” /P9/
- *ипак иду кују неке игре или активности* ( „иде маца око тебе”, или гледање филмова, одлазак у природу, гледање ТВ емисије Бранко Коцкица, прављење колача...) у којима са децом проводе квалитетно време.

## Уместо закључка: Доминантне слике вртића и породице у време ковид-19 кризе

Свесни смо да у оваквим околностима није лако говорити о грађењу квалитета у предшколском васпитању и образовању, посебно ако васпитно-образовни рад пада у други план, а живот у вртићу почну да нам диктирају санитарни захтеви. Међутим, то нас не ослобађа одговорности да као професионалци изнађемо начине како да превазиђемо кризу или бар да покренемо дијалог у чему је проблем и каква нам подршка треба, како нам кризна ситуација не би постала изговор за праксе које су биле присутне, а које су у овим условима постале огољене.

У закључном делу рада приказујемо кључне налазе истраживања из којих треба да учимо како бисмо унапређивали, мењали и преиспитивали нашу досадашњу васпитно-образовну праксу. Препознате слике вртића и породице у истраживању нису једине, али због природе и ограничења рада издвојили смо оне најприсутније. Питање за размишљање за све који се професионално баве предшколским васпитањем и образовањем јесте – које смо ми то слике подржали, а ка чему треба да тежимо, као пандан подржаним сликама.

**Табела 1:** Доминантне слике вртића и породице

ШТА СМО ПОДРЖАЛИ	КА ЧЕМУ ТРЕБА ДА ТЕЖИМО
<p><b>Вртић као место где се чувају деца и где им се окупира време</b></p> <p><i>Сјално су нешто радили, а иако и треба да буду окупирани /Р7/</i></p> <p>Родитељи су у својим одговорима наводили да је све што су добијали од вртића добро првенствено јер окупира време деци док они могу да раде. На почетку изолације васпитачи су најчешће комуницирали са родитељима о томе да ли могу или не могу да чувају децу (Слика 3).</p> <p><b>Слика 3.</b></p>  <p>Може бити разумљиво да је то било организационо питање које је значило вртићу, али је уједно и подршка разумевању да је вртић место где се првенствено чувају деца, при чему се заборавља његова васпитно-образовна функција.</p>	<p><b>Вртић као место заједничког живљења и повезивања</b></p> <p><i>Деци је биљно дружење, зајло воле вртић /Р3/</i></p> <p>У вртићу се пружа подршка учењу и развоју детета које се остварује кроз заједничко учење деце и одраслих као аутентичних људских односа и заједништва у ситуацијама које за њих имају смисла (MPNTR, 2018, стр. 15). Вртић треба да је место повезивања различитих генерација, са различитим искуствима. Зато онлајн форме не могу да замене реалност и пруже осећај аутентичности као када су деца у вртићу. Кроз активности које су имали постојао је потенцијал за повезивање, што се огледало кроз иницијативу васпитача да једни другима шаљу фотографије како проводе дан, шта им се занимљиво десило, кроз слање фотографија док су ишли у вртић (Слика 6).</p> <p><b>Слика 6.</b></p> 

**Вртић као место подучавања деце**

*То су мала деца и онда је њо блажа варијанџа нешто да су школарици /P3/*

Али и ако се видела образовна функција вртића, она се сводила на испуњавање одређених задатака који су унапред испланирани и шаблонизовани. Вртић се доживљава као „мала школа“, где је битно испунити задатак, али све то упаковано у рухо игре. Где се игра дидактизује и не види као важна и вредна по себи, већ као средство за испуњење крајњег циља: „али кажем ти они су то све савладали кроз шалу, нису смели конкретно да пишу, они сада нешто цртају кроз игру, ајде сада напиши своје име, али све то тако што нацрта“ /P14/ (Слика 4)

Слика 4.



Васпитачи су подржали ту слику сталним слањем домаћих задатака на вајбер, који су претежно били, како су родитељи рекли „некреативне ствари, да нешто боје, цртају, науче слова, бројеве ...“ /P5/ (Слика 5)

Што је нажалост прерасло у дневни или недељни домаћи задатак, те контролу да ли је родитељ окачио све што је требало у назначено време. То је пороузроковало реакцију родитеља да што пре затворе вајбер групе.

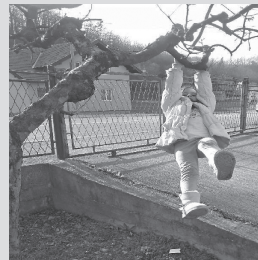
**Вртић као место аутентичних ситуација учења**

*Деца воле њироду, да њирче, сакуљљају њране, досадно је да леје њрсие на нацрџано дрво /P6/*

Вртић је место подршке дечје добробити и добробити породице, кроз отварање прилика да препознајемо шта је то за децу важно и битно, како она уче и како у складу са тим стварамо прилике за њима смислено учење.

Деца нису пасивни примаоци искуства већ активно учествују у свом развоју, а на нама као професионалцима је да мислимо како градиме такве смислене прилике за учење, где ће се слика о детету као компетентном и активном учеснику свог развоја подржавати, где ће имати прилику да на аутентичан начин сазнају свет око себе, истражују, питају се (MPNTR, 2018; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2014; Pavlović Breneselović, 2010) (Слика 7).

Слика 7.



Слика 5.



### РОДИТЕЉИ КАО ИЗВРШИОЦИ ЗАДАТАКА

*Ми смо њу да фотографишемо и пошљамо слике, да радимо задатке када их треба предати у назначено време / P4/*

Родитељи су имали примарну улогу да раде домаће задатке са децом, да фотографишу и пошљу у вајбер групу. Нису се осећали позвани да учествују са предлозима, али и када је тога било, сводило се на то да се ради по устаљеном шаблону шта је пожељно предложити и дати као предлог. Васпитачи су ту слику о родитељима подржавали кроз давање сатнице када треба да заврше и окаче задатак, а када би се јавила иницијатива од родитеља брзо је била „уђуткана” тако што васпитачи нису реаговали на предлоге ван унапред осмишљеног и испланираног програма рада. Родитељи су често имали улогу супер-родитеља, који су морали да испрате сваки корак – када треба нешто да пошљу на вртићку вајбер групу; ако имају старије дете, када иде у школу и како; ако раде, када и како раде, какве су им смене...

Закључујемо да уверења са којима смо кренули у истраживање (о родитељима као примарним васпитачима своје деце, активним учесницима...), нису препозната у овим сликама.

У онлајн условима јесте отежано, али није немогуће да подржавамо смисленост учења и аутентичност. Што нам говори да задавање задатака који ће се „одрадити” нису начин.

Већ прилика да разумемо комплексност контекста у коме смо се нашли (не можемо да јуримо и купујемо фломастере, бојице, папире како бисмо урадили задатке) већ да видимо потенцијал како да повезујемо породице једне са другима и са идејом да што квалитетније проведу време са својом децом.

### РОДИТЕЉИ КАО ПАРТНЕРИ

*Ми као родитељи желимо да будемо њу, важно је.../P12/*

Партнерство са породицом и препознавање примарне улоге и важност породице у васпитању и раном узрасту, је основа за грађење квалитетне васпитно-образовне праксе.

Васпитачи отварају прилике за различите начине учешћа родитеља, где покушавају да не пасивизирају његову улогу или да га ставе у позицију извршиоца задатака. (Pavlović Breneselović, 2012). Вртић треба у ситуацијама кризе да разуме и подржава аутентичност породице, њене предлоге, идеје и да иницира повезивање. Није било примера у одговорима родитеља који би експлицитно подржавала и ову слику, већ су родитељи самоиницијативно покретали неке предлоге, како би деца радила оно што је њима смислено, те су били задовољни уколико васпитачи нису били строги са слањем задатака у назначено време или уколико се не уради задатак „биле су баш флексибилне, некада не урадимо и није проблем, радили смо нешто што је деци било лепо.” /P4/



## Референце

- Bhamani, S., Makhdoom, A. Z., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem S., & Ahmed, D. (2020). Home Learning in Times of COVID: Experiences of Parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 09–26. <http://dx.doi.org/10.22555/joeeed.v7i1.3260>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Daniela, L., Rubene, Z., & Rüdolfa, A. (2021). Parents' Perspectives on Remote Learning in the Pandemic Context. *Sustainability*, 13(7), 3640. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su13073640>
- Egan, S. M., Pope, J., Moloney, M., Hoyne, C., & Beatty, C. (2021). Missing Early Education and Care During the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>
- Hale, T., Angrist, N., Goldszmidt, R., Kira B., Petherick, A., Phillips, T., Webster, S., Cameron-Blake, E., Hallas, L., Majumdar, S., & Tatlow, H. (2021). A global panel database of pandemic policies (Oxford COVID-19 Government Response Tracker). *Nature Human Behaviour* 5, 529–538. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01079-8>
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2014). Smernice za izradu Osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose. *Pedagogija*, 69(3), 351–360.
- Murray, J. (2021). Informal early childhood education: the influences of parents and home on young children's learning. *International Journal of Early Years Education*, 29 (2). <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1928966>
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2018). *Pravilnik o Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta*. <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 251–264.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera: sistemski pristup porodici i javnom vaspitanju*. Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Pavlović Breneselović, D. (2013). Čemu služi pedagog. U Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Pedagog između teorije i prakse*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141.
- Robson, D. (2020). How Covid-19 is changing the world's children. <https://www.bbc.com/future/article/20200603-how-covid-19-is-changing-the-worlds-children>

- UNICEF (2020). *Coronavirus (COVID-19) parenting tips*. <https://www.unicef.org/coronavirus/covid-19-parenting-tips#1>
- Vanderhout, S. M., Birken, C. S., Wong, P., Kelleher, S., Weir, S., & Maguire, J. L. (2020). Family perspectives of COVID-19 research. *Res Involv Engagem*, 69(6) <https://doi.org/10.1186/s40900-020-00242-1>
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
- Vlachos, J., Hertegård, E., & Svaleryd, H. B. (2021). The effects of school closures on SARS-CoV-2 among parents and teachers. *Proc Natl Acad Sci U S A*, 118(9). [10.1073/pnas.2020834118](https://doi.org/10.1073/pnas.2020834118)
- Weaver, Jo L., & Swank, J. (2020). Parents' Lived Experiences With the COVID-19 Pandemic. *The Family Journal*. Volume: 29 (2), 136–142.
- WHO (2020). *Coronavirus disease (COVID-19): Schools*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19-schools>

Dragana L. Purešević\*

## Remote kindergarten in time of COVID-19 crisis – parents perspective

**Abstract:** With this work, we wanted to show the authentic stories of parents about remote kindergarten in times of COVID-19 crisis. Through a narrative interview conducted with 17 parents, we focused the conversation around five topics: the pandemic as a life chapter; key event; significant others; future scenarios; practices that have remained with us. Each topic in a unique way opens significant insights and projects certain images of the kindergarten and the role of the family in the period of isolation caused by the corona virus. The recognized images that we present in the concluding part of the paper, opens the opportunity to review the beliefs that we as professionals in this research have supported, and what we should actually strive for, taking into account the beliefs on which this paper is based.

**Key words:** preschool education; COVID-19; dominant images of kindergarten and family

---

\* Dragana L. Purešević, Teaching Assistant, Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. E-mail: [dragana.puresevic@f.bg.ac.rs](mailto:dragana.puresevic@f.bg.ac.rs)



Јелена Секулић\*

## НАСТАВА У ДОБА КРИЗЕ: О ЧЕМУ БРИНУ НАСТАВНИЦИ

**Апстракт:** Криза изазвана пандемијом вируса ковид-19 траје дужи временски период при чему су честе промене које се уводе у наставу. Очекивано је да оваква дешавања могу допринети појави изазова и тешкоћа, које би могле имати реперкусије на испољавање брига наставника. У раду се разматрају бриге у вези са наставом које су наставници имали на почетку пандемије и које имају у актуелном временском тренутку, као и начини превазилажења брига. Анкетирањем су прикупљени подаци од наставника предметне наставе ( $N=47$ ). Применом квалитативне анализе садржаја утврђено је седам категорија брига. Налази показују да су наставници имали истовремено различите врсте брига. На почетку пандемије у већој мери изражавају бриге о слици о себи и бриге о индивидуалним могућностима и потребама ученика, док у садашњости бриге о процесу и продуктима учења ученика и бриге о процесу подучавања. У тумачењима брига наставника ослањамо се на парадигматски оквир кроз који можемо посматрати наставу.

**Кључне речи:** наставничке бриге, настава, пандемија, криза, парадигма.

### Увод

Стање у друштву изазвано пандемијом вируса ковид-19 рефлектује се на прилике у образовању доприносећи развоју стања са којим се образовни системи многих држава, између осталог и наше земље, до сада нису сусрели и указујући на потребу планирања и спровођења мера у циљу обезбеђивања континуитета и квалитета наставе. Мере о организацији и остваривању наставе нису *a priori* системски планиране и подржане, јер је њихово доношење било зависно од околности и препорука изречених у циљу смањења ширења

---

\* Јелена Секулић је студент докторских студија педагогије на Филозофском факултету Универзитета у Београду и истраживач приправник на Институту за педагогију и андрагогију на истом факултету. E-mail: jelena.sekunic.sj@gmail.com

пандемије. На почетку пандемије у оквиру нашег образовног система приступило се реализовању наставе на даљину, затим наставе по комбинованом моделу, што је резултирало изменама упутстава о мерама које је потребно предузимати. Наведена дешавања допринела су појави различитих изазова и тешкоћа у настави, које су могле утицати на испољавање различитих врста брига наставника од почетка кризе до постојећег тренутка. Овај рад се бави бригама у вези са наставом које су наставници имали на почетку рада у условима пандемије и које имају у актуелном временском тренутку (април 2021. године), као и начинима превазилажења бригаа. У настојању да сагледамо и разумемо бриге наставника у вези са наставом у пандемијом промењеном контексту ослонац смо потражили у парадигматском оквиру у коме се на различите начине концептуализује настава.

## Бриге наставника у настави у време кризе

Неочекивана и нагла транзиција ка остваривању другачије врсте наставе<sup>1</sup> праћена је бројним изазовима са којима су се, између осталог, сусрели и наставници. Кључна улога у настојањима да се осигура континуитет наставе у измењеним околностима рада даје се наставницима (Di Pietro et al., 2020; Gouëdard et al., 2020; UNESCO, 2020a, 2020b). Наставници су морали веома брзо да се прилагоде променама изазваних кризом, да измене постојећи начин рада без обзира на то да ли су имали искуства у примени дигиталних технологија или реализовању целих часова у онлајн окружењу, као и да преузму виши ниво аутономије у осмишљавању и реализовању наставе (Barbour et al., 2020).

Комплексност и променљивост контекста доприноси томе да наставници могу наилазити на различите изазове у настави, што произлази из начина на који опажају и разумеју процес наставе на даљину у условима ванредног стања и контекст у коме се остварује. Посебна усмереност пажње наставника на одређени проблем, изазов или задатак у наставној пракси праћена осећањем анксиозности и несигурности да ли ће успети да га превазиђу назива се бри-

---

1 Настава у време кризе изазване пандемијом углавном се означава синтагмом настава на даљину у условима ванредног стања (енг. *Emergency Remote Teaching*) (Barbour et al., 2020; Hodges et al., 2020). Ова врста наставе обухвата наставу на даљину и онлајн наставу. Поред наведених врста наставе могуће је говорити и о комбинованој настави, која обухвата онлајн наставу и наставу у учионици (UNICEF, 2020).

гом (Fuller, 1969; Simić, 2019). За разлику од анксиозности која може спречити особу да предузме акцију, забринутост углавном подстиче на делање и улагање труда да се опажени проблем реши, као и учење о датом проблему (Fuller et al., 1974; Simić, 2019).

Појави брига нарочито доприноси увођење промена у рад (Hall et al., 1991; George et al., 2013), што се у условима пандемије показало као инхерентно својство. Будући да усмеравање пажње може бити резултат спољашњих и унутрашњих фактора, као и њихове комбинације (Newlove & Hall, 1976), бриге наставника у постојећем контексту се могу објаснити као последица честих промена које се уводе у домену наставе (на пример, мењају се упутства и препоруке о начину остваривања наставе, различите врсте наставе се „смењују”), њихових запажања о овим променама и искустава која развијају у настави у измењеном контексту. Појава брига може се интерпретирати у погледу одређене „спољашње опасности” која утиче на осећање добробити (Hall et al., 1991; Newlove & Hall, 1976). Истраживања која су за свој предмет имала добробит наставника у време пандемије показују да је највише заступљена емоција анксиозност и да долази до појаве стреса (Bintliff, 2020; Kurtz, 2020; Will, 2020, према: Barbour et al., 2020), што се може тумачити као резултат потешкоћа у адаптацији на новонастале околности. Наставници у сусрету са новим начином рада осећају збуњеност и потребу за додатним информацијама, јер у свом претходном искуству не могу да пронађу „одговор”. Пред њих се поставља захтев за флексибилношћу у размишљању ван стандардних оквира њихове досадашње наставне праксе (Hodges et al., 2020).

Потпунијем сагледавању брига наставника може допринети класификација која полази од актера на које се односе наставничке бриге. Фулерова је развила класификацију која прави разлику између брига наставника за себе и брига за ученике (Fuller, 1969; Fuller et al., 1974; Simić, 2019). Сматра се да ће наставници код којих су у већој мери заступљене бриге за себе, мање бити у стању да се фокусирају на потребе појединачних ученика, него што би то учинили наставници код којих су бриге за себе мање изражене (Parsons & Fuller, 1974). Тек када су наставничке бриге „зреле”, односно када наставници стекну одређено искуство у наставном раду, у фокусу брига се налазе ученици (Fuller, 1969). Наведена класификација може подстаћи на размишљање о потенцијалним начинима посматрања наставе из угла наставника и брига које осећају, питања која постављају о томе како ће се они и њихови ученици снаћи у настави у условима кризе.

Пружање професионалне подршке наставницима у циљу осигурања њихове добробити процењује се као један од приоритета (Reimers & Schleicher, 2020). Уколико се наставницима не обезбеди адекватна помоћ и подршка, сматра се да то може негативно утицати на процес наставе и учење ученика, а нарочито ученика из депривираних средина (Di Pietro et al., 2020; UNICEF, 2020). Овим се донекле потврђује претпоставка о потреби разрешавања брига наставника за „сопствени опстанак” да би затим били у стању да се посвете ученицима.

## Настава у измењеном контексту у оквирима различитих парадигми

У настојању да сагледамо и разумемо бриге наставника у вези са наставом у „новом”, пандемијом промењеном, контексту покушаћемо да ослонац потражимо у парадигматском оквиру кроз који можемо посматрати наставу. Позваћемо се на парадигматски оквир у чијем развоју се полази од позитивистичке, интерпретативне и критичке парадигме (Mitrović, 2017; Radulović, 2016; Stančić, 2020). Појам парадигма користимо у значењу референтног филозофско-педагошког оквира који се заснива на међусобно повезаним и усаглашеним претпоставкама о начину концептуализовања одређеног проблема, унутар кога посматрамо и разумемо дати проблем (Mitrović, 2017). Намера нам је да у проучавању наставничких брига успоставимо однос међусобне повезаности и условљености између феномена наставничких брига и различитих начина концептуализовања наставе у оквирима парадигми. Дакле, тежимо пружању одговора на питање о томе које бриге у вези с наставом могу имати наставници у складу са сликом (сликама) наставе које перципирају у условима пандемије, а које „боје” различите парадигме. Важно је напоменути да наведени парадигматски оквир представља полазиште за проучавање наставе у редовним условима рада.

По угледу на постојеће изворе који утемељују схватање наставе у различитим парадигмама (Mitrović, 2017; Radulović, 2016; Stančić, 2020), у наставку ћемо покушати да дедуктивним приступом развијемо шта би могле да буду наставничке бриге у настави у односу на себе и ученике (Табела 1). Наведени су неки од прототипа брига наставника, јер не тежимо састављању исцрпне листе.

**Табела 1:** Наставничке бриге у вези са наставом у оквирима различитих парадигми

Парадигматски оквир			
	Позитивистичка парадигма	Интерпретативна парадигма	Критичка парадигма
Бриге за себе	Да ли сам успео да обрадим садржај предвиђен наставним програмом?	Како да наставни програм прилагодим индивидуалним потребама и могућностима ученика?	Како да наставни програм прилагодим индивидуалним потребама и могућностима ученика, али и да га структурирам око друштвено важних питања?
	Како могу да подстичем когнитивни развој ученика?	Како да подржим добробит ученика?	Како да подржим добробит ученика?
	Да ли сам стигао да предавањем обухватим све што сам планирао?	Да ли пружам адекватну помоћ и подршку ученицима у учењу?	Да ли настава подстиче критичко мишљење код ученика?
	Како да обезбедим да ученици испуне програмски захтеване исходе?	Да ли довољно подржавам самосталност и иницијативност ученика?	Да ли довољно подржавам самосталност и иницијативност ученика?
	Како да објективно проверим знања ученика?	Да ли имам квалитетну комуникацију са ученицима?	Како да иницирам промену?
	Да ли сам обезбедио довољан број оцена како бих могао да закључим оцену?	Да ли довољно подстичем сарадњу између ученика организацијом одређених облика рада?	Каке односе развијам са ученицима? Каке односе развијају ученици?
		Да ли сам усагласио планиране активности учења, начине праћења и оцењивања ученичког рада са циљевима и исходима учења?	Како да приликом оцењивања уважавам различите образовне и животне прилике ученика, а не само иста правила и критеријуме оцењивања?
Бриге за ученике	Да ли су ученици усвојили наставно градиво?	Шта ученици мисле о својим приликама за партиципацију у планирању и реализацији наставе? Да ли би нешто променили или задржали?	Да ли ученици имају неопходна средства и услове за учење? Ако не, како их обезбедити?
	Да ли развијају когнитивне вештине и способности радом на задацима?		Шта ученици мисле о својим приликама за партиципацију у планирању и реализацији наставе? Да ли би нешто променили или задржали?
	Да ли постижу добре резултате на тестовима знања?	Да ли ученицима повратне информације помажу у учењу?	Шта ученици мисле о својим приликама за партиципацију у оцењивању? Да ли уочавају значај самооцењивања?
	Да ли остварују прописане исходе и стандарде постигнућа?		

Наведене бриге наставника нису специфичне за наставу у контексту пандемије, али ћемо настојати да их тумачимо у постојећим условима у односу на парадигматски оквир. Будући да се у услови-

ма пандемије остварује другачија врста наставе могуће су различите и нетипичне наставничке бриге у односу на наставу у редовним условима.

## Методолошки оквир истраживања

### Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања јесте сагледавање и разумевање брига у вези са наставом које су наставници имали на почетку рада у условима пандемије и брига у вези са наставом које имају у актуелном временском тренутку. Покушали смо да сагледамо које су бриге наставници имали на почетку пандемије, а које бриге имају након нешто више од годину дана; да ли постоје сличности и разлике између брига које су имали и које имају сада и на који начин су настојали да превазиђу бриге на почетку пандемије и у актуелном временском тренутку.

### Узорак истраживања

У истраживању је коришћен пригодни узорак и узорак грудве снега. Узорак је чинило укупно 47 наставника предметне наставе, од којих десет ради у гимназији и 37 у средњој стручној школи. Већина наставника ради у школама на територији Београда (42,5%), Панчева (25,3%), Ниша (6,4%), Ужица (4,3%) и других места (2,1%). Било је 38 наставница и девет наставника. Број година радног стажа наставника кретао се између један и 45 година ( $M=14$ ).

### Метода, техника и инструменти прикупљања података

У истраживању полазимо од квалитативног приступа, који наглашава важност разумевања и интерпретирања значења уграђеног у искуству испитаника. За потребе овог истраживања одабрана је техника анкетирања и конструисани инструмент је упитник. Упитник је садржао већи број питања, али за потребе рада биће анализирана питања отвореног типа. Упитник је садржао два блока питања. Први део упитника се односио на питања којима се обухвата период на почетку пандемије, док је други део подразумевао питања у садашњем времену.

## Анализа података

За обраду квалитативних података примењена је квалитативна анализа садржаја (Mauring, 2000). Јединицу анализе представљали су појединачни упитници, а јединицу кодирања одговори испитаника у целини или делови одговора. Коришћен је програм за квалитативну обраду података MAXQDA2020. Приступ квалитативној анализи садржаја био је комбинован. У складу са постављеним циљем истраживања било је важно уважити специфичности контекста у коме се истраживање реализује, што је имплицирало да се у анализи не руководимо искључиво претходно уобличеним теоријским оквиром, већ и самим подацима.

## Резултати истраживања са дискусијом

У овом поглављу биће дат упоредни приказ и анализа резултата истраживања полазећи од две временске тачке око којих смо позиционирали предмет истраживања – почетак кризе узроковане пандемијом и актуелни временски тренутак.

## Бриге наставника у вези са наставом

Од укупног броја наставника ( $N=47$ ) њих троје је одговорило да уопште није имало бриге, а шест да (више) нема бриге у садашњости. Стога је анализирано 44 одговора на питања о бригама на почетку пандемије и 38 одговора на питања о бригама у актуелном тренутку. Идентификовано је двадесет и седам кодова који су груписани у седам категорија, а које се могу сврстати у две врсте брига, бриге за себе и бриге за ученике (Табела 2). Изузетак представља категорија *Бриге о клими у одељењу* у оквиру које се могу издвојити обе врсте брига.

**Табела 2:** Наставничке бриге у настави на почетку пандемије и у актуелном временском тренутку

Врсте бригаа	Категорије	Кодови	Бриге на почетку пандемије Фреквенција кода	Бриге у актуелном тренутку Фреквенција кода	
Бриге о слици о себи		Брига о сопственој компетентности	24	6	
		Брига о сналажењу са новим захтевима	3	6	
		Брига о проценама сопственог рада од стране других	1	1	
Бриге о процесу подучавања		Брига о необрађеном наставном градиву	3	8	
		Брига о немогућности остваривања циљева наставе	3	7	
		Брига о неостваривању планираног	0	7	
Бриге за себе	Бриге о оцењивању	Брига о валидности оцењивања	4	3	
		Брига о дефинисању критеријума праћења и оцењивања	3	0	
	Бриге о техничким могућностима и потребама		Брига о објективности оцењивања	0	2
			Брига о праведности у оцењивању	0	2
			Брига о уважавању контекста оцењивања	1	2
	Бриге о клими у одељењу		Брига о поседовању ресурса	7	2
Брига о одабиру ресурса			4	0	
Бриге о клими у одељењу		Брига о сопственој комуникацији са ученицима	7	9	
		Брига о подршци коју би било добро пружити ученицима	5	3	
		Брига о комуникацији између ученика	2	3	
		Брига о дисциплини	3	1	



Врсте бригаа	Категорије	Кодови	Бриге на почетку пандемије	Бриге у актуелном тренутку
			Фреквенција кода	Фреквенција кода
Бриге за ученике		Брига о остварености исхода	11	20
		Брига о мотивацији за учење	9	6
		Брига о радним навикама	6	10
	Бриге о процесу и продуктима учења ученика	Брига о неразвијеним дигиталним компетенцијама	6	0
		Брига о преписивању	6	1
		Брига о недовољном раду на домаћим задацима	0	3
	Бриге о индивидуалним могућностима и потребама ученика	Брига о напредовању у учењу	1	1
		Брига о поседовању ресурса	17	5
		Брига о условима у којима живе и уче	13	3
		Брига о здрављу	2	2

Уочљиво је да се у већини одговора наставника о бригаама на почетку пандемије могу препознати кодови из категорије *Бриге о слици о себи*. Наставници посебно изражавају бригу о сопственој компетентности, несигурност у своју спремност и оспособљеност да раде у новим условима, бригу о сналажењу са захтевима и о томе како ће други актери проценити њихов рад. Најмање су се јавиле *бриге о техничким могућностима и потребама*. Дакле, већина наставника има приступ дигиталним технологијама, али се брине да ли ће умети да их користи у настави.

Да ли ћу успети да реализујем наставу на професионалном нивоу? (ID 28; наставница у гимназији)

Током комбиноване наставе предвиђено је да се час стримује за групу ученика који нису непосредно у школи те седмице. Ово је готово немогуће за предмет који предајем и морала сам да држим дупли фонд часова. Страхovala сам да ће неко – ученици, родитељи, колеге бити против или да нећу имати времена и снаге да одржим овај ритам до краја. (ID 2; наставница у гимназији)

Већи број анализираних одговора показује да су наставници на почетку испољавали и *бриге о индивидуалним могућностима и потребама ученика*, односно да је присутна забринутост у вези са могућностима ученика да прате онлајн наставу и опремљеношћу ресурсима, социо-економским условима у којима живе и уче и здрављем ученика.

Ученица којој сам одељењски старешина није имала техничке услове да прати наставу, уз то је у лошијој социјално-економској ситуацији. (ID 14; наставница у средњој стручној школи)

Нека деца немају услове за рад у тренутку када креће пандемија – деле телефон или рачунар са неким, немају интернет. (ID 8; наставница у средњој стручној школи)

У актуелном временском тренутку у мањем броју одговора наставника се уочава брига о сопственој компетентности, што се може тумачити у смислу њиховог прилагођавања, проналажења начина и улагања труда да се проблеми реше. Присутна свега у неколико одговора јесте брига о ресурсима и условима које имају ученици. Претпоставља се да су наставници успели да разреше ове бриге, које се могу посматрати као основне или базичне, јер без њиховог превазилажења не би била могућа појава других брига.

Велики број одговора наставника о бригаама на почетку, а нарочито у садашњости, садржи елементе који упућују на *бриге о процеси и продукцији учења ученика*. Код наставника се јавља стрепња да ли ће ученици остварити програмски захтеване исходе и да ли ће се другачија врста наставе негативно одразити на мотивацију за учење и радне навике, допринети преписивању задатака и „варању” на тестовима. Наставници су истакли и бојазан о томе да ли ученици имају развијена знања и вештине о употреби дигиталних технологија за учење.

Лоши резултати на тесту који се реализовао у школи након 6 недеља онлајн наставе. (ID 17; наставница у средњој стручној школи)

Бринула сам да се ученици неће снаћи у онлајн окружењу и да неће довољно учити. (ID 14; наставница у средњој стручној школи)

У бројним одговорима наставника у постојећем тренутку препознају се кодови из категорије *Бриге о процеси и продукцији учења ученика*. Наставници изражавају бригу да ће велики део наставног градива остати необрађен и да постављени циљеви неће бити постигнути, што се нарочито запажа у одговорима наставника средњих стручних школа. Забринуте су да неће имати довољно времена и да ће бити тешко ускладити садржај рада са различитим врстама наставе које се смењују. Наведене бриге наставника јављају се углавном заједно са *бригама о процеси и продукцији учења ученика* и *бригама о слици о себи*, а нарочито бризи са сопствену компетентност.

Неки ученици не прате онлајн наставу, онда дођу у школу неспремни и необавештени. Онда још једном поновим најважније из тог дела градива, али ме то фрустрира, јер не могу да постигнем да урадим планирано. (ID 4; наставница у средњој стручној школи)

На који начин да држим наставу с обзиром да су наставне јединице и циљеви предвиђени за реализацију у здравственим установама? (ID 3; наставница у средњој стручној школи)

У првом одговору се запажа да наставница истовремено брине о ученицима, њиховом недовољном ангажовању и посвећености учењу, а као последица тога немогућности да уведе нову наставну јединицу и реализује планиране активности.

На почетку пандемије и у актуелном тренутку наставници су испољавали *брије о клими у одељењу*. Ове бриге представљају прелаз од брига за себе ка бригаама за ученике. Наставници се питају да ли развијају квалитетну комуникацију са ученицима, да ли могу да успоставе и одрже дисциплину и коју подршку је потребно пружити ученицима. Дакле, уочавају се елементи који указују на *брије о индивидуалним моћностима и потребама ученика, брије о процесу и продукцијима учења* и бригу за сопствену компетентност.

Пред сваки час сам бринула да ли ће комуникација тећи несметано и да ли ћу задржати пажњу ученика. (ID 15; наставница у гимназији)

Како мотивисати ученике да редовно испуњавају своје обавезе? (ID 43; наставница у средњој стручној школи)

Наставници показују забринутост да развијање комуникације између ученика може лоше утицати на њихову активност на часу и посвећеност учењу. Наведена брига се у већини одговора јавља са бригом о преписивању.

Брине ме свако тестирање током кога ученици имају могућност међусобне комуникације што им отвара могућност плагирања радова или преписивања. (ID 39; наставник у средњој стручној школи)

Анализа показује да поједини наставници у подједнакој мери истичу *брије о оцењивању* на почетку пандемије и сада. На почетку су се питали како да дефинишу критеријуме праћења и оцењивања рада, док се у актуелном тренутку у фокусу налази брига о томе како прецизно измерити стечена знања, постићи објективност у оцењивању, обезбедити праведност ослањајући се на прописане процедуре и узети у обзир околности у којима живе и уче ученици. У овим бригаама се, такође, одсликава и брига наставника за сопствену компетентност и за необрађено наставно градиво, док су у најмањој мери присутне *брије о индивидуалним потребама и моћностима ученика*.

Приликом контролних или писмених задатака могу ученицима да појасним шта се од њих очекује. Током онлајн наставе тога нема. (ID 24; наставница у гимназији)

Да ли ћу успети, стићи да све потребно пренесем и да ли ћу правично и адекватно оценити децу? (ID 42; наставница у средњој стручној школи)

## Начини превазилажења брига

Од укупног броја одговора наставника о бригаама на почетку пандемије ( $N=44$ ) њих осам је написало да није превазишло бриге које има. Од прикупљених одговора о бригаама у актуелном тренутку ( $N=38$ ) четворо је одговорило да бриге није успело да превазиђе. Анализирали смо укупно 36 одговора о начинима превазилажења брига на почетку и 34 одговора о начину на који су настојали да разреше бриге које сада имају. На основу резултата анализе приказаних на Графикону 1 може се приметити да у оквиру већине одговора у садашњости наставници сматрају да њихове бриге могу бити превазиђене „чекањем да се нешто деси”, односно као последица спољашњих околности. Одређени број наставника није развио стратегију у циљу решавања изазова на које наилазе у наставној пракси већ се ослања на спољашња дешавања и промене. Проналазимо да се збивања у оквиру ширег друштвеног контекста, која утичу на остваривање наставних активности, у одговорима наставника могу тумачити као „извор” брига, али и излаз из стања забринутости. У анализираним одговорима може се уочити брига наставника да неће стићи да обраде наставно градиво и да ученици неће постићи прописане исходе, што се кроз наведену анализу могло препознати као доминантна брига у садашњем времену.

Сада када смо у редовној настави радим наставне јединице које нису могле да се реализују преко онлајн наставе. (ID 30; наставник у средњој стручној школи)



**Графикон 1:** Начини превазилажења брига на почетку пандемије и у актуелном временском тренутку

Налаз сличан претходном јесте да су наставници превазилазили бриге „временом” на почетку пандемије, што се може разумети у светлу привикавања на другачију врсту наставе, али не и њеног прихватања.

Временом да. Навикли смо се и на хаос и на нове платформе. (ID 22; наставник у средњој стручној школи)

Уочава се да су наставници прилагођавањем наставе покушали да разреше бриге које имају на почетку, али нарочито сада. Наводимо одговор наставнице који указује на уложени труд да се планирањем неколико сценарија часа умање бриге које постоје у актуелном тренутку о сопственом и ученичком поседовању ресурса.

Увек имам испланирано неколико могућности и начина одржавања часа – видео позив, видео лекција и усмена консултација телефоном. (ID 16; наставница у средњој стручној школи)

Следећи одговор приказује како је наставница постављањем нових критеријума оцењивања на почетку настојала да разреши бриге о условима и техничким могућностима ученика и бриге о оцењивању. Запажа се да наставница показује разумевање да оцењивање буде контекстуализовано.

Питала сам ученике да попуне анкету о условима које имају за рад па сам то имала у виду и када им дам неки задатак а и када их оцењујем. Мислим да је то фер. (ID 43; наставница у средњој стручној школи)

На почетку пандемије и у садашњости наставници су покушали да превазиђу бриге развојем сарадње са ученицима и колегама (другим наставницима, одељењским старешинама, стручном службом, управом школе), при чему је сарадња са колегама у већој мери присутна у постојећем тренутку. У наставку се налази одговор наставнице о томе како је кроз сарадњу са колегама и ученицима на почетку пандемије покушала да разреши бригу о необрађеном наставном градиву и подршци коју би било добро пружити ученицима како би надокнадили „пропуштено”.

Договорили смо се на нивоу стручног већа, да на почетку ове школске године у оквиру часова вежби и блок наставе, поново пређемо одређене наставне јединице (које смо имали прошле школске године онлајн), а за које је потребно практично увежбавање. Увек консултујемо ученике, шта нису добро разумели, увежбали и шта сматрају да треба да поновимо. Тако радимо после сваког периода онлајн наставе. (ID 46; наставница у средњој стручној школи)

Одговор који илуструје на који начин је наставница на почетку пандемије покушала да заједно са ученицима дефинише правила како би међусобна комуникација била квалитетнија дат је у наставку.

Установили смо правила онлајн учења која подразумевају примену микрофона и камере све време. Успели смо да издејствујемо мир и радну атмосферу у свим радним окружењима.

(ID 15; наставница у гимназији)

Прибављање ресурса, као стратегија решавања брига, препознаје се само у одговорима наставника на почетку, будући да су бриге о условима и техничким могућностима ученика тада биле више изражене. У наставку је дат одговор наставнице који показује како су ученицима обезбеђени потребни ресурси кроз заједничку иницијативу и помоћ од стране окружења.

Имам неколико ученика којима сам разредна, за које знам да живе у тешким условима. Они су ми и сами рекли да не знају како ће радити на тај начин и јесте им било тешко. Успели смо да позајмимо лаптопове од других ученика, који су имали неке старе које не користе. За интернет су замолили комшије. (ID 25; наставница у средњој стручној школи)

Најмањи број наставника наводи да је бриге на почетку рада у условима пандемије превазилазио примењивањем постојећег знања и додатним стручним усавршавањем. Овакав налаз може подстаћи на размишљање о релевантности постојеће подршке наставницима и неопходности прилагођавања обука стварним потребама наставника.

## Закључна разматрања

Налази истраживања показују да су наставници имали истовремено различите врсте брига у вези са наставом и да су бриге биле различито изражене од почетка рада у условима кризе до данашњих дана. Насупрот тумачењу појединачних брига у оквирима изолованих парадигми, које би водило њиховом поједностављеном разумевању, проналазимо да су бриге обојене транзицијом кроз различите парадигме. На почетку пандемије препознају се бриге које указују на угао гледања на наставу у оквирима критичке и интерпретативне парадигме (јавља се брига о условима у којима живе и уче ученици и њиховим техничким могућностима, брига о подршци коју би требало пружити ученицима, брига о мотивацији ученика, брига о уважавању животних прилика ученика у оцењивању), али се и приближавају становиштима позитивистичког приступа настави (присутна је брига о остварености прописаних исхода учења). Забринутост наставника у постојећем тренутку указује да преовлађује виђење наставе у оквирима позитивистичке парадигме, јер се бриге нарочито тичу продуката учења ученика и процеса подучавања. Разноврс-

ност брига и њихова вредносна обојеност говори о комплексности и променљивости контекста у коме се настава остварује и сходно томе различитим изазовима с којима се суочавају. Налази сугеришу да су наставници настојали да реше проблеме и да углавном нису деловали сами, већ кроз сарадњу са колегама и ученицима, што упућује на важност подршке наставницима како би превазишли бриге и осећали се добро.

Осврнули бисмо се на налаз да је смањивање бриге за сопствену компетентност и индивидуалне потребе ученика праћено већом присутношћу брига о исходима које ученици (не) остварују и процесу подучавања. Следи да није потврђена теоријска претпоставка да мања израженост брига за себе може водити већој заступљености брига за ученике, јер се уочава да су обе врсте брига и даље заступљене. Наведене бриге могу бити резултат притиска са нивоа система у актуелном тренутку (ближе се провере знања и матурски испит) или освешћивања проблема који постоје у настави, након што су задовољене одређене базичне потребе (прибављени су ресурси).

Указали бисмо на нека ограничења истраживања и дали препоруке за нова. Недостаци истраживања проистичу из одлика методологије, врсте и структуре узорка и технике прикупљања података. Узорак је био мали и број испитаника није уједначен у односу на врсту средње школе у којој наставници раде. Иако се не тежи генерализацији налаза, ово отежава стицање свеобухватнијих увида о могућим бригама наставника. У будућим истраживањима узорак би могли да чине и наставници разредне и предметне наставе из основних школа. Обављањем интервјуа допринело би се бољем разумевању аутентичних брига наставника и њиховог искуства у настави. Циљ истраживања није подразумевао сагледавање процеса развоја и промена у наставничким бригама током периода кризе, већ њихово позиционирање у оквиру две временске тачке. Сматрамо да постоји потреба за планирањем лонгитудиналних истраживања која би водила потпунијем разумевању наставничких брига у настави и планирању адекватне подршке.

## Референце

- Barbour, M., Hodges, C., Trust, T., LaBonte, R., Moore, S., Bond, A., Kelly, K., Lockee, B., & Hill, P. (2020). *Understanding Pandemic Pedagogy: Differences Between Emergency Remote, Remote, and Online Teaching*. A special report of the Nation: K-12 E-Learning in Canada project.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature*



- and international datasets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gouédard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2020). *Education response to Covid-19: Implementing a way forward*. Paris: The Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Fuller, F. F. (1969). Concern of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.
- Fuller, F. F., Parsons, J. S., & Watkins, J. E. (1974). Concern of teachers: research and reconceptualization. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (59th, Chicago, Illinois, April 1974).
- George, A. A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. M. (2013). *Measuring implementation in schools: The stages of concern questionnaire*. SEDL. [https://sedl.org/cbam/socq\\_manual\\_201410.pdf](https://sedl.org/cbam/socq_manual_201410.pdf)
- Hall, G. E., Newlove, B. W., George, A. A., Rutherford, W. L., & Hord, S. M. (1991). *Measuring change facilitator stages of concern: A manual for use of the CFSoc questionnaire*. Greeley: University of Northern Colorado, Center for Research on Teaching and Learning.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20.
- Mitrović, M. (2017). *Reformski potencijal ocenjivanja u nastavi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- NewLove, B. W., & Hall, G. E. (1976). *A manual for assessing open-ended statements of concern about an innovation*. Austin: The Research and Development Center for Teacher Education The University of Texas at Austin.
- Parsons, J. S., & Fuller, F. F. (1974). Concern of teachers: recent research on two assessment instruments. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (59th, Chicago, Illinois, April 1974).
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku: između moderne i postmoderne*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020b). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris: The Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Simić, N. (2019). *Profesionalne brige nastavnika*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Stančić, M. (2020). *Lica i naličja pravednosti u ocenjivanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- UNESCO (2020a). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.



UNESCO (2020b). *COVID-19 response – remote learning strategy*. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization in collaboration with McKinsey and Company.

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

Jelena Sekulić<sup>2</sup>

## TEACHING IN THE TIME OF CRISIS: WHAT ARE TEACHERS CONCERNED ABOUT

**Abstract:** The crisis caused by the COVID-19 virus pandemic has been enduring with frequent changes being introduced in the process of teaching. It is expected that such events can contribute to the emergence of challenges and difficulties, which may have repercussions on the expression of teachers' concerns. The paper discusses the teaching-related concerns that teachers had at the beginning of the pandemic and that they currently have as well as ways to overcome the concerns. The survey collected data from subject teachers ( $N=47$ ). Seven categories of teachers' concerns have been identified using qualitative content analysis. The findings have indicated that teachers have different types of concerns at the same time. At the beginning of the pandemic they reported more concerns about self-image and concerns about students' individual abilities and needs, while at present, they further quote concerns about students' learning processes and outcomes and concerns about the teaching process. The interpretation of teachers' concerns was based on a paradigmatic framework through which teaching could be observed.

**Key words:** teachers' concerns, teaching, pandemic, crisis, paradigm.

---

2 Jelena Sekulić is a doctoral student of pedagogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade and research trainee at the Institute for Pedagogy and Andragogy within the Department of Pedagogy and Andragogy at the same faculty. E-mail: [jelena.sekulic.sj@gmail.com](mailto:jelena.sekulic.sj@gmail.com)



Мирјана М. Сенић Ружић\*

## КА КРИТИЧКОМ ДИГИТАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ: КАКО РАЗВИЈАТИ ДИГИТАЛНУ ПИСМЕНОСТ?

**Апстракт:** Услед интензивне употребе дигиталних технологија у образовном процесу, изазване пандемијом вируса ковид-19, захтев за дигиталном писменошћу као основом за учење у дигитално посредованом образовању избија у први план. У овом раду се концепт дигиталне писмености посматра из социокултурне перспективе; идентификују се различите димензије које чине овај концепт и разматрају начини на које се дигитална писменост може развијати тако да буде у складу са социокултурним разумевањем дигиталне писмености као друштвене праксе. Развијање дигиталне писмености се посматра преко четири повезане димензије или аспекта учења и праксе: функционалне, операционалне, ситуационе и критичке, које доводе у везу технологију и језик, значење и контекст, и воде ка формирању дигиталног идентитета, односно стварању одређених личних атрибута, специфичних за сваког појединца и аутентичне контексте у којима се дигитална писменост практикује.

**Кључне речи:** дигитална писменост, критичко дигитално образовање, развијање дигиталне писмености, социокултурни приступ.

### Увод

У последње време се све више говори о томе како је дигитална писменост највреднија способност за целоживотно и свеживотно учење. Појавом пандемије вируса ковид-19 овај исказ добија свој прави смисао. У ситуацији када је све друго било затворено, техно-

---

\* Мирјана Сенић Ружић, доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Области интересовања: дигитална писменост, дигиталне технологије у образовању, општа питања педагошке науке и педагошки правци, породична педагогија. E-mail: mirjana.senic@f.bg.ac.rs

логија је отворила врата у свет образовања, рада, разоноде и свакодневног живота. Некима (дигитално писменијим) је омогућила да „нормално” функционишу у затвореном свету, отварајући виртуелна врата, док су други (они мало мање дигитално писмени) наишли на још једну у низу препрека за слободу кретања, комуникацију, размену, дружења, обављање послова и учење. Свеprisутност технологије, без обзира да ли је постепено освајала наш животни простор или нагло преузела водећу улогу у свим сферама савременог живота, захтева да се технологија правилно употребљава и да се над њом успостави контрола, па не изненађује то што је дигитална писменост издвојена као једна од кључних компетенција за XXI век.

Према томе, може се рећи да дигитална писменост представља основу за адекватан живот, учење и рад у дигиталном друштву, и да би, као таква, требало да се развија у оквиру формалног образовања. То је једна од перспектива дигиталног образовања, која је и у нашој земљи препозната као значајна. Међутим, тек је са појавом пандемије интензивирана употреба дигиталних технологија у настави и за учење, што је условило и потребу за озбиљнијим преиспитивањем праксе развијања дигиталне писмености. Дигитална писменост је идентификована као један од пет кључних проблема у остваривању васпитно-образовног процеса у дигиталном окружењу (Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, 2020). У наредном периоду ће тек бити речи о различитим искуствима, изазовима и тешкоћама са којима се и ученици и наставници суочавају приликом рада у дигиталном окружењу, а за сада се може констатовати да у контексту интензивне употребе дигиталних технологија у образовном процесу захтев за дигиталном писменошћу као основом за учење у дигитално посредованом образовању избија у први план. А шта је дигитална писменост – прво је питање којим се у овом раду бавимо.

Погрешно је разумевање дигиталне писмености по коме се она своди само на вештине употребе технологије. У основи овог концепта је *оснаженосћ* за критичку и креативну употребу дигиталних технологија и ресурса за решавање проблема, обављање послова, креирање садржаја, комуникацију и учење. Дигитална писменост подразумева да се мисли критички, да се креативно решавају проблеми, да се ефикасно сарађује и комуницира у дигиталном окружењу и да се дигитални ресурси користе између осталог и за учење и лични развој.

Дигитално образовање је термин који се најчешће користи за означавање савремене образовне праксе која са једне стране подразумева развијање дигиталне писмености, а са друге педагошку

употребу дигиталних технологија у настави и за учење (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). На који начин ће концепт дигиталног образовања бити интерпретиран у великој мери зависи од тога да ли употребу дигиталних технологија у образовању посматрамо из угла технолошког детерминизма, или из неке друге перспективе. Према технолошком детерминизму, технологија обликује друштвене праксе попут наставе и учења (Oliver, 2011) стављајући фокус на то како искористити образовне потенцијале дигиталних технологија и како овладати дигиталним компетенцијама – унапред прецизно дефинисаним скупом знања, вештина и ставова потребних свима за адекватно управљање дигиталним технологијама. Критички приступ разумевању дигиталних технологија у образовању фокусира се на „друштвено обликовану” природу технологије и промишљање о контекстуално условљеним и често ограниченим друштвеним реалностима употребе технологије у образовној пракси (Selwyn, 2010, стр. 68). Један од алтернативних приступа разумевању односа технологије и образовања јесте културно-историјски приступ заснован на радовима Виготског, према коме се технологија посматра као средство за посредовање акцијом и где јединица анализе није ни појединац ни технологија, већ сврсисходна употреба технологије у оквиру културног и историјског контекста (Barb et al. 2004, према: Oliver, 2011). Према овом становишту, друштвене праксе су оне које одређују које ће дигиталне технологије бити интегрисане у праксу, што је сврсисходно и на циљ оријентисано становиште. И док је у оквиру приступа технолошког детерминизма акценат стављен на овладавање дигиталним компетенцијама, у културно-историјском приступу препознаје се постојање вишеструких дигиталних писмености које су условљене контекстом. У складу с тим, дигитално образовање треба да има за циљ развијање дигиталне писмености, односно *контекстном условљених пракси дигиталне писмености*. Следеће питање које се отвара тиче се начина развијања дигиталне писмености у оквиру формалног образовања.

Анализа стратешких и програмских докумената, у оквиру националног образовно-политичког дискурса, показује да постоји свест о значају и неопходности овладавања одређеним знањима, способностима, вештинама, компетенцијама или писменостима за рад са дигиталним технологијама и за живот у дигиталном друштву. Оно што између осталог недостаје јесте усаглашеност у вези са тим на који начин у оквиру формалног образовања треба развијати та знања, способности и ставове – у оквиру посебног наставног предмета, или као међупредметну компетенцију (детаљније у Senić Ružić, 2021).

На основу поменуће анализе у оквиру националне образовне политике могу се препознати елементи детерминистичког разумевања употребе технологије у образовању и усмерење ка неолибералној перспективи и ка тржишту рада. Иако је релевантним документима предвиђено развијање дигиталне писмености за све грађане, која се у неким документима дефинише као међупредметна компетенција, евидентан је фокус који се ставља на развијање будућег стручног кадра у домену дигиталних технологија и то у оквиру посебних предмета (Дигитални свет и Информатика и рачунарство), и померање у други план општеобразовног проблема који се тиче дигиталне писмености која је неопходна свим грађанима за ефикасно функционисање у дигиталном друштву и коју треба развијати у оквиру различитих пракси и дисциплина, односно наставних предмета. Иако се концепти дигитална писменост, дигитална компетенција и дигиталне вештине непрецизно користе, у пракси је прихваћен прецизно и комплексно структуриран Европски оквир дигиталне компетенције – *DigComp* (Carretero et al., 2017), који се превасходно развија у оквиру посебних предмета из области информатике и рачунарства. Посматрано из угла образовне политике, акценат је стављен на развијање дигиталних вештина (*Strategija razvoja digitalnih veština u Republici Srbiji za period od 2020. do 2024. godine, 2020*), при чему се занемарује развијање дигиталне писмености, односно оспособљавање свих грађана за активну партиципацију у различитим контекстима дигиталне културе и критичко ангажовање у умреженом друштву. Из овога се може извести закључак да је у оквиру националне образовне политике и праксе као циљ дигиталног образовања одређено развијање специфичних компетенција неопходних за обављање послова и решавање проблема у дигиталном друштву, и да је оквир тих компетенција једнак за све, без обзира на њихове личне и друштвене контексте у којима се крећу.

У наставку рада посветићемо се концепту дигиталне писмености посматраном из социокултурне перспективе; осврнућемо се на различите димензије које чине концепт дигиталне писмености и разматрати начине на које се она може развијати тако да буде у складу са социокултурним разумевањем дигиталне писмености као друштвене праксе. Резултат овог рада представља алтернативни нацрт критичког дигиталног образовања, односно модела за развијање дигиталне писмености који води до формирања дигиталног идентитета, креираног на основу релевантних разумевања дигиталне писмености, њених димензија и развојног процеса.

## Разумевање дигиталне писмености из социокултурне перспективе

Под утицајем глобалних промена у друштву и процеса дигитализације, проширено је традиционално разумевање феномена писмености, чију су еволуцију обележила два кључна преокрета. *Социјални њреокрећ* (Gee, 2000) представља померање фокуса са индивидуе и индивидуалног понашања ка социјалном, при чему се писменост схвата као друштвена пракса. *Диџитални њреокрећ* (Mills, 2010) настаје под утицајем дигиталне трансформације друштва и подразумева померање фокуса истраживања са штампаног текста и пракси читања и писања ка новим текстуалним и језичким праксама које су посредоване дигиталним технологијама, односно, подразумева преусмеравање пажње на *њраксе нових њисменостии у диџиталном окружењу* у различитим друштвеним контекстима – образовном, радном, економском и у слободно време.

Како би се нагласило да не постоји универзални приступ писмености, већ да је писменост сврсисходна, наменска и уско повезана са доменима праксе, теоретичари који полазе од оваквог схватања користе термин писмености у множини (Street, 2001). У контексту дигиталног друштва разматрају се дигиталне писмености (Lankshear & Knobel, 2008), односно како дигиталне технологије омогућавају нове начине „практиковања” писмености. Писменост се схвата као скуп друштвено организованих пракси које користе систем симбола и технологију за њено креирање и дисеминацију, где је реч о „примени знања са одређеним циљевима и у одређеним контекстима употребе” (Scribner & Cole, 1981, стр. 236).

Усвајање социокултурног приступа концепту писмености има следеће импликације за разумевање дигиталне писмености. Полазећи од разумевања писмености као друштвене праксе следи да дигитална писменост пре свега подразумева партиципацију у друштвеном животу и представља основу за живот, учење и рад у развијајућем дигиталном друштву. Дакле, дигитална писменост *није џисособност, већ њракса*. Дигитална писменост *није њроизвод, већ њроцес* и не може се рећи да је неко потпуно, максимално дигитално писмен већ да на континууму писмености заузима одређени положај. Поред тога, дигитална писменост *не њодразумева скуј универзалних знања и вешћина, већ оних које су релеванћне за друштвене њраксе у домену диџиталној*. Дигиталне технологије су стално у развоју, па тако суочавају кориснике са новим захтевима да се адекватно носе са комплексним социјалним, педагошким и когнитивним изазовима.

Из тог разлога дигитална писменост *није и не може бити стајичан, већ је динамичан концепт* јер је у тесној вези и мења се са развојем дигиталне технологије. Према томе, праксе повезане са дигиталном писменошћу нису „фиксне” и не јављају се изоловано, већ настају у односу на друштвене, културне, економске и политичке промене у датом контексту. Из тога следи да дигитална писменост *није неутрални концепт већ идеолошки обојен* и повезан са односима моћи. У складу с претходно реченим, дигиталну писменост можемо одредити као способност за живот, учење и рад у развијајућем и променљивом дигитално посредованом друштву, која се развија путем коришћења дигиталних ресурса, партиципације у дигиталној култури и критичког ангажовања у умреженом друштву.

## Ка критичком дигиталном образовању и формирању дигиталног идентитета: 4Д модел развијања дигиталне писмености

Социокултурни приступ разумевању дигиталне писмености представља алтернативу најраспрострањенијем начину разумевања односа технологије и образовања – технолошком детерминизму, и у складу са тим редефинише значење дигиталног образовања које за циљ треба да има развијање дигиталне писмености. Ако се дигитална писменост посматра као друштвена пракса и препознаје се постојање вишеструких дигиталних писмености које су условљене контекстом, онда дигитално образовање треба да има за циљ развијање контекстом условљених пракси дигиталне писмености. Овакво разумевање може бити у супротности са најприхваћенијим и најраспрострањенијим схватањем да је за успешан живот, учење и рад у дигиталном друштву неопходно да сви овладају унапред *прецизно* дефинисаним скупом знања, вештина и ставова који треба да им омогуће адекватно управљање дигиталним технологијама. Са друге стране, уместо да се у оквиру посебних предмета и одређене дисциплине (информатике) развијају дигиталне компетенције према унапред дефинисаном оквиру једнаком за све, социокултурни приступ отвара простор да се дигитална писменост развија као међупредметна компетенција, у оквиру различитих предмета и различитих дисциплина, односно да одговара различитим контекстима у оквиру којих треба да се практикује. Између осталог, у овом раду се за одређење дигиталне писмености не користи термин компетенција да би се показало како дигитална писменост није сама по себи циљ нити је вештина коју треба сви да савладају на исти начин.



Због тога се, уместо детаљне операционализације концепта дигиталне писмености на различите компоненте и компетенције које могу послужити као чек листа за проверавање нивоа овладаности појединачним знањима и вештинама, предлаже да се дигитална писменост посматра кроз различите димензије, по узору на Гринов модел димензија писмености (Green, 1988). У овом моделу писменост се посматра преко три повезане димензије (операционалне, културне и критичке) и подразумева одређену артикулацију језика, значења и моћи у оквиру писаног текста. За потребе овог рада, Гринов модел димензија писмености прилагођен је контексту дигиталног, проширен је и модификован тако да обухвата још једну димензију – функционалну, као и дигитални идентитет, који треба да буде резултат праксе развијања дигиталне писмености. Уз поменуте измене, а по узору на пирамидални модел развоја дигиталне писмености (Sharpe & Beetham, 2010), четири дефинисане димензије дигиталне писмености распоређене су у развојни процес (*4Д модел развијања дигиталне писмености и формирања дигиталног идентитета*) са циљем да се прикаже како приступ технологији, вештине, искуства и праксе доприносе изградњи дигиталног идентитета и како идентитет информише праксу и подстиче креативно коришћење дигиталних технологија. Контекст се у овом моделу издваја као кључни фактор од кога зависи развој дигиталне писмености, а уз њега и мотивација појединаца за развој нових способности у специфичним ситуацијама.



Слика 1: 4Д модел развијања дигиталне писмености и формирања дигиталног идентитета

У основи 4Д модела налази се *функционална димензија* која обухвата приступ дигиталним технологијама, ресурсима и услугама. Ова димензија подразумева „предуслове за партиципацију” (Candy, 2004, према: Sharpe & Beetham, 2010), односно поседовање или приступ дигиталним технологијама, мобилност, приступ мрежама људи и информацијама, време да се активно у томе ангажује, али и свест о свему томе. Основу за критичко дигитално образовање чини приступ одговарајућим дигиталним ресурсима, али и њихово активирање. То значи да за развијање дигиталне писмености није довољно да, на пример, у школи или код куће за обављање задатака постоји доступна технологија, већ је потребно да се та технологија и користи. Активности у оквиру функционалне димензије подразумевају идентификовање оних ресурса који су доступни у одређеним контекстима, способности за употребу тих ресурса, разумевање како се дати ресурси користе у пракси у одговарајућим контекстима, развој способности за евалуацију, комбиновање и креирање нових ресурса.

*Операционална димензија* користи језик и технологију као средства за практиковање дигиталне писмености. Језик и технологија су медији којима се посредују одређена значења, па је неопходно самовладати одређене процедуре и технике за управљање језиком и технологијом. Под утицајем дигиталних технологија настају промене у погледу композиције текста, његовог разумевања и комуникације у дигиталном контексту. Мултимодалне композиције приликом писања текстова уз помоћ дигиталних технологија (преузимање слика или текстова из других извора), једноставност мењања, унапређивања и ажурирања, као и доступност за ширу публику, омогућавају брзу и лаку комуникацију, али захтевају и разумевање концепта ауторства. С обзиром на ове нове могућности и контексте, писање у дигиталном окружењу често се доводи у везу са иновацијом и креативношћу (Crystal, 2006). Ученици би требало да користе технологију за мултимодално читање и писање, али и да стекну самопоуздање за експериментисање са новим могућностима које пружа дигитална технологија. Дакле, операционална димензија дигиталне писмености подразумева способност да се на основу различитих медија и облика комуникације порука креира или интерпретира. За то су потребне практичне вештине за разумевање како функционишу дигиталне технологије и како у потпуности искористити потенцијале које оне нуде. На основу тога, ову димензију можемо одредити као *развијање способности* неопходних за операционализацију мултимодалних текстова. Када развију ове способности, ученици их користе у различитим контекстима учења; чиме повећавају самоувереност и умешност у коришћењу технологије. Ова димензија се развија кроз вођење и практиковање.

Способности за руковање системима језика и технологије увек су у функцији партиципације у аутентичним облицима друштвене праксе и значења. *Ситуациона димензија* омогућава појединцу да учествује у дигиталним дискурсима и односи се на то како различити контексти обликују, али и бивају обликовани путем дигиталне писмености, и на тај начин стварају нове прилике за појединце, групе и друштва. Практике дигиталне писмености зависе од контекста и са собом увек носе одређени садржај, тако да ситуациона димензија подразумева разумевање и препознавање специфичности неког садржаја у датом контексту и конструисање значења релевантних за контекст. У оквиру образовања, потребно је усмерити пажњу на аутентичне контексте, облике и циљеве учења у области писмености, технологије, текста и информација (Lankshear et al., 2000). То значи да код ученика треба подстицати разумевање нових облика друштвених пракси у дигиталном свету. То се може остварити кроз културно учење, социјализовање у специфичним садржајима и начинима мишљења, као и одговарајућим наставним областима тако што се повезује учење са реалним животним друштвеним праксама и свесно развијају заједнице пракси (Lankshear et al., 2000). Поред тога, у оквиру ситуационе димензије потребно је подстицати ученике на рефлексију о постојећим и развијајућим праксама употребе дигиталних технологија у различитим контекстима. Интеграција дигиталних технологија у наставну праксу, али и школску културу, омогућава нове начине употребе дигиталних текстова и ствара нове односе међу наставницима и ученицима и знањем. Кроз ову димензију ученици праве изборе начина на које ће користити технологију за учење, било самостално или са другима, и развијају флексибилне стратегије као одговоре на ситуационе потребе, развијајући на тај начин лични „стил” употребе технологије (Sharpe & Beetham, 2010). Према томе, ову димензију можемо одредити као стварање, конзумирање и креирање, односно *пракћиковање у одређеном ситуационом и културном контексту*.

*Критичка димензија* подразумева развијање критичког става у оквиру дате праксе писмености, односно критичко ангажовање у стварању значења, разумевање како текстови позиционирају и репрезентују људе, и преиспитивање ангажовања и позиција моћи. Она подразумева средства за трансформацију и активну репродукцију постојећих пракси писмености и дискурса, односно развијање способности за евалуацију, критику и поновно креирање извора путем којих су ове праксе или дискурси посредовани. Ученици, као и наставници, треба да поседују способности да користе различите текстове из различитих извора, да ефикасно и креативно учествују у

друштвеним праксама, али и да их критички сагледавају, процењују, предвиђају и доприносе трансформацији друштвених пракси на начин на који они процене да је адекватан (Lankshear et al., 2000). Развијање критичке димензије може се подстицати активностима продукције текстова, односно оснаживањем ученика да доводе у питање односе моћи представљањем сопствених перспектива и искустава. У складу с тим, критичка димензија се може одредити као *критичко ангажовање које превазилази контекст*. Ова димензија је кључна за разумевање критичког аспекта дигиталног образовања. Нека од питања на која критичко дигитално образовање треба да буде усмерено јесу следећа: Зашто одређена технологија постоји и за шта се користи? Чијим интересима она служи? Може ли се користити на другачији или на бољи начин?

*Дигитални идентитети* је пре резултат него фаза у развоју дигиталне писмености, и обухвата и превазилази остале димензије. Коришћењем доступних дигиталних технологија током времена, ученици стичу самопоуздање и постају сигурни у своје техничке, информационе и комуникационе, као и вештине учења уз дигиталне технологије, које потом примењују у аутентичним контекстима, односно ефикасно и креативно учествују у друштвеним праксама, критички их сагледавају, процењују, предвиђају и доприносе њиховој трансформацији. Ученици постају активни учесници у заједницама стварања и размене знања. Временом ове стратегије постају несвесне, што значи да су их ученици „креативно присвојили” и да их користе за остваривање својих циљева (Sharpe & Beetham, 2010). Дигитални идентитет се усклађује са личним карактеристикама ученика, при чему се развија лични стил употребе технологије заснован на уверењима ученика о учењу и технологији, као и њиховим истраживачким понашањем. Са формираним дигиталним идентитетом ученици преузимају контролу над коришћењем технологије, имају своје разлоге како и на који начин користе своје време, коју технологију користе у одређеним ситуацијама, колико су друштвени или колаборативни у процесима учења и како управљају и персонализују изворе који су им потребни.

У оквиру 4Д модела развијање дигиталне писмености се посматра преко четири повезане димензије или аспекта учења и праксе: функционалне, операционалне, ситуационе и критичке, које доводе у везу технологију и језик, значење и контекст, и воде ка формирању дигиталног идентитета. У оквиру образовања пажња се најчешће усмерава на функционалну (стварање неопходних услова и опремање школа дигиталним технологијама) и операционалну димензију (развијање одређених способности), док су ситуациона и критичка димензија стављене у други план. Холистичким 4Д моделом раз-

вијања дигиталне писмености указује се на подједнак значај и комплементарност свих димензија које чине дигиталну писменост за формирање дигиталног идентитета, јер при практиковању дигиталне писмености све четири димензије треба да буду истовремено активирани, пошто само у својој комплексној истовремености оне дефинишу механизам дигиталне писмености.

Уместо да се фокусира на поједине компоненте дигиталне писмености (техничку, информациону, комуникациону, креативну...), 4Д модел разликује приступ, вештине, праксе, критички став и стечене атрибуте и приказује у каквом су они односу, односно показује како искуства и праксе ученика доприносе изградњи дигиталног идентитета и како идентитет ученика информише његове праксе и подстиче креативно коришћење дигиталних технологија. Овај модел може послужити за дефинисање циљева учења којима ће се постићи да ученици постану способнији да сврсисходно и ефикасно делују у свету дигиталних технологија. Нарочито на нивоу дигиталног идентитета, мање је важно размишљати о компонентама дигиталне писмености, већ треба посветити већу пажњу мотивацији и аутентичним активностима кроз које ученици интегришу своју праксу. Ово је у складу с разумевањем да праксе повезане са дигиталном писменошћу нису „фиксне” и не јављају се изоловано, већ настају и позициониране су у односу на различите контексте.

Функционална, операционална и ситуациона димензија више се тичу репертоара различитих писмености, а критичка димензија нашег односа према њима и значењима која оне изражавају. Овакав димензионални приступ писмености је холистички, са културно-критичким погледом на развијање писмености у образовању, који узима у обзир контексте, контекстуалност и контекстуализацију (Lemke, 1995). У контексту дигиталне писмености то значи да се овим моделом дигиталне компетенције, или знања „како да” допуњују тако што се контекстуализују у односу на одређену ситуацију и на концентрације моћи. 4Д модел развијања дигиталне писмености нас подстиче да се бавимо контекстом и његовим значајем у односу на значења и моћ, указујући на то да није довољно бавити се само „способностима” или „техникама” изван „аутентичног” контекста одређене друштвене праксе (Lankshear et al., 2000).

## Закључна разматрања

Посматрано из социокултурне перспективе, дигитална писменост се разуме као скуп способности за живот, учење и рад у развијајућем и променљивом дигитално посредованом друштву, која се

развија путем коришћења дигиталних ресурса, партиципације у дигиталној култури и критичког ангажовања у умреженом друштву. У оваквом одређењу дигиталне писмености сугерише се дијалектички однос између пракси писмености и идентитета учесника. Практике дигиталне писмености схватају се истовремено и као начини презентовања дигиталних идентитета, и као средства за стварање дигиталних идентитета у мрежама праксе.

Социокултурно становиште фокусирано је на то како културна и лингвистичка разноврсност и пораст утицаја дигиталних технологија мењају захтеве на пољу образовања у оквиру онога што је идентификовано као функционална, операционална и ситуациона димензија писмености. Ученицима су неопходна нова функционална, операционална и ситуациона „знања” како би стекли и овладели новим „језиком” који омогућава приступ новим облицима радних, грађанских и приватних пракси у свакодневном животу; док је истовремено потребно оснаживање на пољу критичке димензије дигиталне писмености. Резултат ових фаза развијања дигиталне писмености треба да буде формирање дигиталног идентитета, односно одређени лични атрибути, који одговарају сваком појединцу и његовим аутентичним контекстима, а који су неопходни за живот, учење и рад у дигиталном друштву.

Задатак критичког дигиталног образовања треба да буде да се ученицима омогући да постану способни у домену функционалне, операционалне, ситуационе и критичке димензије дигиталне писмености, како би се формирао дигитални идентитет. То подразумева разумевање како савремене друштвене, економске, технолошке, административне, организационе и политичке промене утичу на друштвене праксе писмености, технологије и учења; и разумевање како те промене мењају писменост, технологију и учење, као и односе међу њима. Такође је потребно разумети како актуелне промене дају приоритет писмености, технологији и учењу, и подижу их на један нов ниво хитности.

## Референце

- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Crystal, D. (2006). *Language and the internet* (Second Edition). New York: Cambridge University Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Digital Education at School in Europe. Eurydice Brief*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Gee, J. (2000). The New Literacy Studies: From „socially situated” to the work of the social. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivancic (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 180–196). London: Routledge.
- Green, B. (1988). Subject-specific literacy and school learning: A focus on writing. *Australian Journal of Education*, 32(2), 156–179.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). Introduction: Digital literacies – Concepts, policies and practices. In C. Lankshear, & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies – Concepts, policies and practices* (pp. 1–16). New York: Peter Lang Publishing.
- Lankshear, C., Snyder, I., & Green, B. (2000). *Teachers and techno-literacy – Managing literacy, technology and learning in schools*. St Leonards, NSW: Allen and Unwin.
- Lemke, J. (1995). *Textual politics discourse and social dynamics*. London: Taylor Francis.
- Mills, K. (2010). A review of the „digital turn” in the new literacy studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246–271.
- Oliver, M. (2011). Technological determinism in educational technology research: Some alternative ways of thinking about the relationship between learning and technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(5), 373–384.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65–73.
- Senić Ružić, M. (2021). Digitalna transformacija obrazovanja u Srbiji – Pitanje digitalne pismenosti ili digitalne kompetencije. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju – Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga* (str. 11–24). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.
- Sharpe, R., & Beetham, H. (2010). Understanding students’ uses of technology for learning: Towards creative appropriation. In R. Sharpe, H. Beetham, & S. de Freitas (eds.), *Rethinking learning for a digital age: how learners shape their experiences*, (pp. 85–99). London: Routledge.
- Strategija razvoja digitalnih veština u Republici Srbiji za period od 2020. do 2024. godine. (2020). Službeni glasnik RS, br. 21, 2020 <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/vlada/strategija/2020/21/2/reg>
- Street, B. (2001). Introduction. In B. Street (Ed.), *Literacy and development: Ethnographic perspectives* (pp. 1–17). London: Routledge.
- Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja (2020). *Rezultati ankete: Šta 15000 prosvetnih radnika misli o ostvarivanju obrazovno vaspitnog procesa putem učenja na daljinu*. Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja <https://zuov.gov.rs/rezultati-ankete-sta-15-000-prosvetnih-radnika-misli-o-ostvarivanju-obrazovno-vaspitnog-procesa-putem-ucenja-na-daljinu/>



Mirjana Senić Ružić\*

## TOWARDS CRITICAL DIGITAL EDUCATION: HOW TO DEVELOP DIGITAL LITERACY?

**Abstract:** Due to the intensive use of digital technologies in education, caused by the Covid-19 pandemic, the demand for digital literacy as a basis for learning in a digitally mediated education comes to the fore. The paper discusses the concept of digital literacy from a sociocultural perspective, identifies the different dimensions within this concept, and considers the ways of developing digital literacy in line with the sociocultural understanding of digital literacy as a social practice. The development of digital literacy is observed through four related dimensions or aspects of learning and practice: functional, operational, situational, and critical, which link technology and language, meaning and context, and lead to the formation of digital identity, i.e. the creation of certain personal attributes specific to each individual and the authentic contexts in which digital literacy is practiced.

**Keywords:** digital literacy, critical digital education, developing digital literacy, sociocultural perspective.

---

\* Mirjana Senić Ružić, Assistant Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, [mirjana.senic@fbg.ac.rs](mailto:mirjana.senic@fbg.ac.rs)



Вера Спасеновић\*

## ОДГОВОР ПРОСВЕТНИХ ВЛАСТИ НА АКТУЕЛНУ КРИЗУ: ВИЂЕЊЕ ПРАКТИЧАРА

**Апстракт:** Од почетка пандемије изазване корона вирусом просветне власти широм света, укључујући и Србију, предузимају разноврсне мере и активности како би се омогућило функционисање образовног система и обезбедио континуитет васпитно-образовног процеса. Овим истраживањем желели смо да сагледамо како практичари процењују деловање просветних власти настало као одговор на кризу изазвану корона вирусом. У истраживању је учествовало 216 наставника, стручних сарадника и директора основних и средњих школа из различитих крајева Србије. Подаци, прикупљени анкетањем, показују да су практичари углавном задовољни решавањем просветних власти на самом почетку кризе, али да су прилично критични према њиховом деловању у каснијем периоду. У раду се закључује да су практичари имали потребу за снажнијом подршком и директнијим вођством надлежних органа и институција.

**Кључне речи:** просветне власти, образовна политика, практичари, ковид-19.

### Увод

Пандемија изазвана вирусом ковид-19, која већ другу годину потреса цео свет остављајући последице на скоро све аспекте друштвеног живота, снажно се одразила и на образовање. Образовни системи у својој историји нису били суочени са овако снажним потресом, који је довео до глобалних промена у њиховом функционисању (United Nations, 2020). Како би се спречило ширење заразе и заштити животи свих грађана, у већини земаља дошло је до прекида регуларног начина одвијања наставе, чиме је погођено преко милијарду

---

\* Вера Спасеновић је редовни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду. Области истраживачког интересовања: школска педагогија, компаративна педагогија, образовна политика. E-mail: [vspaseno@f.bg.ac.rs](mailto:vspaseno@f.bg.ac.rs)

и по деце и младих са свих континената (*Ibid*). Школе су крајем марта 2020. године биле потпуно затворене у око 150 држава, али се од маја месеца ситуација полако мењала, тако да су у октобру те године школе поново биле у потпуности отворене у преко 100 земаља, делимично отворене у око 50 земаља, а у око 25 земаља су и даље остале затворене (UNICEF, 2021).

Имајући у виду значај образовања за просперитет и продуктивност појединца, али и друштва, жеља власти у многим земљама била је да обустава рада школа траје што краће, мада не науштрб безбедности и здравља становништва. У складу са проценом епидемиолошке ситуације, ритам и организација рада школа су се мењали више пута током протеклог периода у већини образовних система (UNESCO, 2021).

Како би омогућиле континуитет образовног процеса, просветне власти широм света определиле су се за различите видове наставе на даљину, што је подразумевало коришћење дигиталних платформи и алата, комуникацију путем друштвених мрежа, емитовање наставних часова путем телевизије и радија и сл. (Reimers *et al.*, 2020; UNESCO, 2021; UNICEF, 2021). Након поновног отварања школа већина земаља се одлучила за комбиновање наставе на даљину и непосредног рада с ученицима у школи, уз временску динамику и организациона решења прилагођене захтевима епидемиолошке ситуације (UNESCO *et al.*, 2020). У великом броју образовних система, посебно у развијеним и средње развијеним земљама, обезбеђени су разноврсни механизми подршке образовном сектору, као што је повећање приступа дигиталним ресурсима, организовање обука наставника, припремање инструктивних материјала, формирање базе дигиталних садржаја и ресурса, промовисање размене примера добре праксе итд.

Разматрајући актуелну ситуацију, Уједињене нације су формулисале препоруке за креаторе образовних политика: (1) спречити ширење вируса и пажљиво планирати поновно отварање школа, (2) изборити се за финансирање образовања и пратити исходе, (3) градити отпоран образовни систем за праведан и одржив развој и (4) трансформисати образовање и убрзати промене у настави и учењу (United Nations, 2020).

За сада још нема довољно података о ефектима наставе на даљину или њеног комбиновања са непосредном наставом у школи, али је јасно да су изазови са којим се суочавају сви актери у образовању велики и да је нежељене последице у погледу квалитета процеса учења и праведности образовања реално очекивати (Di Pietro *et al.*, 2020; García & Weiss, 2020; United Nations, 2020). Посебно су у незавидној ситуацији образовни системи који су се и пре пандемије суочавали са препрекама у остваривању квалитета образовања за све ученике, у

којима постоје тешкоће у обезбеђивању ресурса потребних за онлајн наставу и чији наставници немају много искуства у коришћењу дигиталних технологија у настави.

Глобалне институције и стручњаци из области образовања упозоравају да без адекватних мера образовне политике и одлучне и снажне подршке образовним установама неће бити могуће нормализовати стање у образовању и успешно опоравити образовне системе (OECD & Education International, 2021; UNESCO, UNICEF & World Bank, 2020; World Bank, 2020). Од капацитета и спремности просветних власти да пруже енергичан одговор на актуелне изазове и да, кроз дијалог са практичарима, доносе стратешки промишљене образовно-политичке одлуке зависиће функционалност образовних система у постојећим околностима и брзина њиховог опоравка.

У Србији су, у циљу спречавања ширења вируса, примењена слична решења као у другим срединама у погледу модалитета и организације одвијања наставе и предузете су различите мере и активности у том домену. Међутим, остаје отворено питање у којој мери је деловање просветних власти било успешно и да ли је испунило очекивања оних који дата решења треба да спроведу у пракси.

## Методолошки приступ истраживању

Истраживање је спроведено с циљем да се сагледа како запослени у школама процењују деловање просветних власти у периоду кризе изазване корона вирусом. Другачије речено, занимало нас је како практичари опажају мере и активности просветних власти које чине одговор на актуелну кризу.

Узорак истраживања обухватио је 216 практичара, и то 131 наставника (разредне и предметне наставе), 59 стручних сарадника и 26 директора. Од укупног броја испитаника 122 ради у основној, а 94 у средњој школи. Упадљиво већи број ових школа се налази у градској средини (80,6%) у односу на приградску (10,6%) и сеоску средину (8,8%). Истраживањем су обухваћени практичари из свих крајева Републике Србије, с обзиром на то да школе у којима раде припадају скоро свим школским управама (16 од укупно 18). Што се тиче дужине радног стажа, далеко су бројнији испитаници који су у просвети запослени преко 20 година (42,6%) и између 11 и 20 година (35,6%), него они чији радни стаж износи до 10 година (21,8%).

У истраживању је примењена дескриптивна метода. За прикупљање података коришћена је техника анкетања. Упитник је обухватио једно питање затвореног типа које се тицало опште оцене реаговања просветних власти на кризу изазвану корона вирусом, као

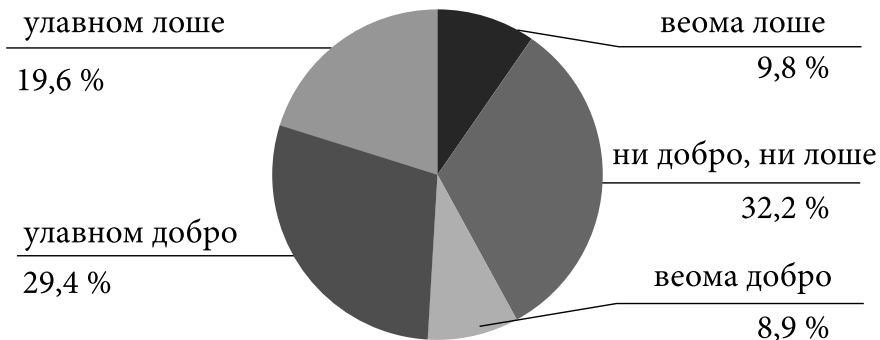
и два питања отвореног типа усмерена на оно што су просветне власти добро урадиле, односно на оно што им се може замерити.

Позив за учешће у истраживању, уз линк ка онлајн упитнику, послат је на мејл адресе преко 400 школа, а упитник је био доступан за попуњавање током априла 2021. године.

За приказ података добијених на питање затвореног типа коришћене су фреквенције и проценти. Приликом анализе одговора на питања отвореног типа примењен је индуктивни приступ формирању категорија, тј. пошло се од анализе изворних података, а не од унапред дефинисаних категорија. Одговор сваког испитаника могао је да буде сврстан у једну или више категорија, односно поткатегирија, у зависности од своје комплексности. Резултат тога је био да је број јединица за анализу (категорисаних одговора) био већи од броја испитаника који су одговорили на дато питање. Учесталост појављивања одговора унутар издвојених категорија, односно поткатегирија, изражена је такође фреквенцијама и процентима.

## Резултати истраживања

У намери да сагледамо у којој мери су запослени у школама задовољни образовном политиком вођеном током кризе изазване корона вирусом, тражили смо им да дају општу оцену деловања просветних власти у периоду епидемије. Добијени налази показују да су присутније позитивне оцене (веома добро или углавном добро – 38,3%) у односу на негативне (веома лоше или углавном лоше – 29,4%). Трећина учесника истраживања сматра да реаговање просветних власти није било ни добро ни лоше.



**Графикон 1:** Оцена реаговања просветних власти насталог као одговор на кризу изазвану корона вирусом (N=216)

Испитанике смо замолили да образложе шта су, према њиховом мишљењу, просветне власти добро урадиле као одговор на актуелну кризу. Добијени одговори су разврстани у пет категорија, од којих су три подељене у одређени број поткатегија (Табела 1). На ово питање је одговорило 213 испитаника, а с обзиром на то да су комплекснији одговори рашчлањени на мање јединице, укупан број категоријских одговора износио је 263.

**Табела 1:** Категорије и поткатегије издвојене на питање о томе шта су просветне власти добро урадиле као одговор на кризу изазвану корона вирусом

Категорије	f (%*)	Поткатегије	f (%*)
Начин реаговања на кризу	79 (37,1)	Брзина реаговања	66 (31,0)
		Адекватност реаговања	13 (6,1)
Наставни процес	56 (26,3)	Режим одвијања наставе	26 (12,2)
		Обезбеђеност дигиталних платформи, алата и садржаја	18 (8,5)
		Флексибилност у примени решења	12 (5,6)
		Саветодавна подршка	31 (14,6)
Подршка практичарима	49 (23,0)	Оснаживање наставника за коришћење дигиталних технологија у настави	18 (8,5)
Ништа / незадовољавајуће	47 (22,1)	/	/
Остало	29 (13,6)	/	/

\*Напомена: Процент је рачунат у односу на број испитаника који су дали одговор (N=213).

Прва издвојена категорија се односи на *начин реаговања просветних власти на кризу изазвану корона вирусом (37,1%)*. Сваки трећи испитаник је похвалио *брзину реаговања на кризу*, тј. благовремену реакцију просветних власти у погледу доношења и спровођења мера, што је уједно и најчесталији одговор добијен на ово питање. Из већине ових одговора се види да се позитивна оцена брзине реаговања односи само на почетни период суочавања са епидемијом, и то углавном у погледу организовања наставе на даљину и емитовања часова путем Јавног медијског сервиса (*Похвална је брзина којом се у марту прошле године прешло са класичне наставе на наставу на даљину; Просветни органи су веома брзо реаговали у осмишљавању наставе на даљину путем ТВ програма*).

Далеко мање заступљена група одговора у оквиру дате категорије тиче се процене *адекватности реаговања*, у смислу да су доносиоци одлука у датим околностима реаговали добро и да су решења

била адекватна (*У дајтом іренуіку, у условима у којима радимо, нейрійремљени за онлајн или комбиновану наставу и за коришћење ИКТ од сјране већеї броја наставника и ученика, одіовор іросвейних орїана је био сасвим добар и адекватан*).

Другу издвојену категорију – *наставни іроцес* (26,3%) сачињавају три поткатегорије. Део испитаника се у својим одговорима похвално изјаснио о решењима везаним за *режим одвијања наставе*. Међутим, мишљење практичара је неусаглашено по овом питању, јер су истицали различите ствари као позитивне. За једне је добро то што школе нису биле затворене све време, тј. што је омогућено да се настава одвија кроз непосредни рад с ученицима у школи (*Оітворили школе и іослали децу іамо іде іреба да буду – у школи. Можда неіііо и науче, с обзиром да је онлајн настава іоіііуни іромашај*), а у склопу тога добро је и што су осмишљена одговарајућа организациона решења која су то дозволила (*Рад ученика у две іруіе донео је мању іужву у іросіоріјама и самим ііим мању циркулацију вируса*). За друге испитанике је било похвално управо то што је у датом моменту обустављен непосредни рад с ученицима у школи и што се прешло на онлајн наставу (*Добро је ііо іііо су ірекинули рад школа како би заіііііили раднике и ученике од заражавања*).

У контексту наставног процеса издвојили су се и одговори испитаника који се односе на *обезбеђеності дигіііалних ілаііформи, алаіа и садржаја*. Део учесника истраживања задовољан је могућношћу коришћења бесплатних платформи и алата, као и решењем да школе одаберу одређени систем за управљање учењем који ће користити (*Обезбедили су алаіе и софіівере који се корисіе на нивоу целе школе*). Такође, један број испитаника сматра да снимљени часови који се емитују преко Јавног медијског сервиса и на интернет платформи РТС Планета доприносе успешној реализацији наставе и да су, посебно у почетку епидемије, представљали значајну подршку наставницима у њиховом раду (*РТС ілаііформа са снимљеним часовима... іііо је олакшало сіровођење наставе у условима изолације*).

Мањи број практичара похвалио је *флексибилності у іримени решења*, тј. постојање више модела васпитно-образовног рада и могућност да школе саме креирају оперативни план организације и реализације наставе у складу са својим просторним и техничким могућностима (*Ауііономија сваке школе да іриіаіоди наложене мере и найрави свој оіераііивни ілан рада у овим условима*).

Део учесника истраживања задовољан је *подршком практичарима* у реализацији наставе, што чини следећу издвојену категорију (23%). Наиме, практичари истичу *саветодавну подршку*, тј. указују на значај савета, информација или инструкција које су током протеклог периода добијали (*Просветни саветници су били доступни за решавање свих дилема и уружање подршке*).

Друга врста помоћи и подршке коју практичари истичу односи се на *оснаживање наставника за коришћење дигиталних технологија у настави*, тј. на јачање њихових дигиталних компетенција. Испитаници су задовољни обукама које су им организоване у том домену, као и доступношћу различитих инструктивних материјала везаних за коришћење дигиталних платформи и алата (*Подршка у обукама и теоријалима за реализацију наставе на даљину*).

Иако се у оквиру овог питања очекивало да практичари наведу оно што сматрају да су надлежни органи добро урадили, релативно велики број испитаника је уместо тога упутио критику на рад просветних власти, што је сврстано у категорију *Ништа/незадовољавајуће* (22,1%). Наиме, већина испитаника која је дала овакве одговоре констатовала је да просветне власти нису ништа (добро) учиниле (*Баш ништа. Све је уређено наставницима и њиховим ресурсима*) или су исказали своје незадовољство оним што је урађено (*Само је унећта пометња и неизвесноћ*).

Категоријом *остало* (13,6%) обједињени су разноврсни појединачни одговори, који по свом садржају нису припадали некој од претходних категорија. Међу тим одговорима су они који се односе на обезбеђеност хигијенских средстава за школе, добро дефинисане превентивне мере у циљу спречавања ширења заразе, усаглашеност деловања просветних власти са препорукама Кризног штаба итд.

Практичаре смо питали и шта би замерили деловању просветних власти током пандемије изазване корона вирусом, тј. које донете мере и предузете активности, према њиховом мишљењу, нису биле адекватне или су изостале, а биле су потребне. Добијене одговоре разврстали смо у шест категорија, од којих четири обухватају одговарајуће поткатегорије (Табела 2). Укупно 213 испитаника је на ово питање дало или једносложен или комплекснији одговор, те је укупан број категорисаних одговора износио 277.



**Табела 2:** Категорије и поткатегорије издвојене на питање о томе шта су замерке деловању просветних власти током пандемије изазване корона вирусом

Категорије	f (%*)	Поткатегорије	f (%*)
Наставни процес	81 (38,0)	Упутства о организацији и реализацији наставе	36 (16,9)
		Режим одвијања наставе	28 (13,1)
		Прилагођавање програма образовања	17 (8,0)
Положај и статус практичара	60 (28,2)	Оптерећеност практичара	36 (16,9)
		Уважавање практичара	24 (11,3)
Ресурси	52 (24,4)	Техничка опремљеност	42 (19,7)
		Припремљеност наставника	10 (4,7)
Начин доношења одлука/мера	49 (23,0)	Благовременост доношења одлука/мера	37 (17,4)
		Уважавање локалних специфичности	12 (5,6)
Без замерки	26 (12,2)	/	/
Остало	19 (8,9)	/	/

\*Најомена: Процент је рачунат у односу на број испитаника који су дали одговор (N=213).

Замерке трећине испитаника тичу се организације и реализације *наставног процеса* (33,8%). У оквиру ове категорије једна група одговора односи се на *ујујсїва о оріанізації и реалізації наставе*. Упутства, смернице или информације које просветне власти достављају школама део учесника истраживања означава као „нејасне”, „непрецизне”, „недоречене”, „двосмислене”, „контрадикторне”, „конфузне”. Већина њих не образлаже своје ставове, али има и оних који то чине (*Нека ујујсїва нису била адекватно даїта іако да су их различііе школе различііо схвалїале, нїр. іоїїребан број оцена за закључивање, да ли је іоїїребно реалізовати наставу ізборних іредметїа, шїа је валідно оїравдање за ізостїнанак ученика са онлајн наставе, да ли донетї іравилник о „їонашању” іоком онлајн наставе и слично*). Добијање нејасних, непрецизних или недоследних упутстава за неке испитанике је знак да је „опет остављено школама да се сналазе на терену”, да се ради „стихијски” и „без плана и стратегије”. Такође, практичарима смета што их надлежни органи неблаговремено информишу о донетим одлукама, тј. решењима (*Касно слање доїиса и ујујсїава. Пре іїо Блиц објави, неїо шїїо ми у школама добијемо званично*).

Следећа група одговора унутар наведене категорије била је усмерена на *режим одвијања наставе*. Изложено виђење учесника истраживања се по овом питању разликује. Део практичара наводи да је требало „да деца иду нормално у школу”, да „није требало да се ради



онлајн”, као и да није било потребе да се мења организација и распоред непосредног рада с ученицима (*Настава по њујма, од 30 минути, бесмислена је када се њојдега њонашање деце ван школе. Нишита већи ризик не би био да су ђаци нормално у школи*). У већини образложења која прате ове одговоре истиче се да боравак деце у школи не представља већи ризик за ширење заразе корона вирусом у односу на живот ван школе, или, пак, да је квалитет онлајн наставе упитан и да она не доприноси остваривању жељених исхода. Насупрот томе, део практичара наводи да је настава током епидемије требало да се одвија на даљину, како би се наставници и ученици заштитили од заражавања (*Колеје из млађих разреда су оставили да раде уживо, иако су ујрожени шиме*).

У погледу наставног процеса издвојили су се и одговори који се односе на *џрилаѡђавање џројрама образовања*. Учесници истраживања наводе да програм наставе и учења није у довољној мери измењен, тј. прилагођен ванредним околностима у којима се одвија васпитно-образовни рад. Наиме, програмске захтеве требало је, према њиховим речима, значајније „кориговати”, „редуковати”, „растеретити”, „прилагодити” (*Прво је џребало измениити наставне џланове и редуковати садржаје – базирати се на основним, функционалним знањима*). Просветне власти су допустиле школама да одступе (до 20%) од прописаног програма наставе и учења, али нису јасно дефинисале која су то кључна знања којим ученици треба да овладају у овим околностима, те, како неки наводе, у пракси није дошло „до потребних измена и прилагођавања”.

Око трећине учесника истраживања изразило је незадовољство оптерећеношћу обавезама, као и недовољним уважавањем практичара, што је сврстано у категорију *џоложај и сџајџус џрактичара* (28,2%). Иако у погледу *џџерећеностџи обавезама* поједини испитаници напомињу да им се обим посла повећао (*Раџ џреко норме у ненормалним условима*), већина њих се жали на врсту и карактер обавеза које им се намећу. Наиме, испитаници критикују „превише папирологије поред и овако преобимног посла са ученицима”, „неговање бирократизације”, „преоптерећеност административним захтевима”, посебно кад је реч о планирању наставног рада и изради извештаја о раду (*Инсџџирање на џаџролоџџи, израџ недељних џланова и извешџаја у време када раџимо од куће, инсџџирање на џџиџносџи и формулаџџи формџџивних џцена у време ванредне сџџуације*).

У наведену категорију уврштени су и одговори који се односе на *уважавање џрактичара*. Учесници истраживања истичу да нису консултовани о битним питањима васпитно-образовног рада и да се њихово мишљење не уважава, тј. да се њихове идеје, предлози или

захтеви игноришу (*Без комуникације у вези с нашим мишљењем, нико нас ништа није питао; Неслушање људи из праксе када предлагју решења и указују на проблеме*). Такође, практичари имају утисак да се њихов рад и труд не уважавају довољно, јер нити су адекватно „финансијски награђени за ‘рударски посао’ у просвети у овом периоду”, нити добијају „јавно признање”.

Критике учесника истраживања тичале су се и обезбеђености ресурса за реализацију онлајн наставе, што чини посебну категорију (24,4%). Посматрајући све одговоре испитаника добијене на ово питање, најчесталији је управо овај који се односи на *техничку опремљеност*. Наиме, сваки пети испитаник је изразио незадовољство опремљеношћу дигиталним уређајима и одговарајућом интернет конекцијом, како кад је реч о наставницима, тако и о ученицима (*Ништа није урађено да се ојбрави опремљеност ученика и наставника рачунарима и брзим интернетом; Илузија просветних власти је да су сви ученици, па и наставници, у могућности да несмејано учествују у настави на даљину... и те како су јрисујне техничке смејње, неоседовање брзој, стабилној и неојраниченој интернету, више деце/ученика у јородици или наставника са сојственом децом који истовремено морају да користе рачунар/интернет и сл.*).

Међу одговорима који се тичу ресурса значајних за реализацију онлајн наставе нашли су се и они у којима се указује на неодговарајућу *јријремљеност наставника за коришћење дијиталних технологија у настави*, како у погледу развијености дигиталних компетенција, тако и познавања могућности и начина остваривања онлајн наставе (*У онлајн наставу смо убачени, а да нисмо били јријремљени*).

Наредна издвојена категорија тиче се *начина доношења одлука/мера* (23,0%). Практичари имају замерке на *блајовременост доношења одлука/мера*, односно указују на спорост, тј. на закаснело реаговање просветних власти у погледу организације рада школа и реализације наставног процеса. Неки учесници истраживања сматрају да су доносиоци одлука реаговали затварањем школа тек када је број заражених особа значајно порастао, чиме је угрожена безбедност и здравље ученика и запослених (*Појребно је било да ученици крену од 18. 01. онлајн, као и да у новембру не досијинемо ниво од 8000 заражених да би нас јребадили на онлајн наставу*). Део њих верује да су просветне власти касниле с одлукама о режиму рада школе и одвијања наставе, јер нису располагале тачним подацима о броју оболелих наставника и ученика, било зато што их нису имали или зато што су их намерно скривали. Неблаговременост се за поједине испитанике огледа у закаснелом одлучивању о решењима везаним за

организацію и начин реализації наставе (*Надали смо се цео лeтiњи пeриод неким смерницама, ујуиcтiвима и конкретним организационим решењима, јер је криза била и у региону и шире, тe се мојо 'прe-иcтaтi' , ирилатодити и cпрeмније кренути у нову школску јoдину. Од свега тога ништа...*).

У наведену категорију одговора сврстани су и они који се односе на уважавање локалних специфичности ирилицом доношења одлука/мера. Већина оваквих одговора тиче се потребе за селективним затварањем, односно поновним отварањем школа, у зависности од епидемиолошке ситуације у конкретној локалној средини (*Затварају школе и иде нема болесних. Требало би селективно...*). Недовољно уважавање локалних специфичности поједини практичари образлажу централизованим начином одлучивања, што води „униформности”, тј. „једнообразности решења” (*...Превиие центризованих мера, верујем да би било боље ослањање на процене у школским ујравама. Много је специфичности унуијар школских ујрава да би један акт Министарcтвa „иокрио” све то. Дајте мојћности локалу да одлучује*).

Неки учесници истраживања били су без иримедби на мере и активности просветних власти, тј. не мерејају им ништа, с обзиром да су „изазови велики и ситуација непредвидива”.

У категорију остало (8,9%) сврстани су одговори који се односе на неповерење према институцијама система, недостатак бриге о менталном здрављу ученика и наставника, изостанак психосоцијалне подршке, тешкоће везане за замену наставника који су на боловању итд.

## Дискусија

Добијени налази показују да релативно мали број практичара оцењује деловање просветних власти у време кризе изазване корона вирусом као веома добро, односно веома лоше. Већина њих је по овом питању умерена у процени или има неутралан став. Потпунија слика стиче се на основу одговора о томе шта је за испитанике било добро, а шта лоше у реакцији надлежних органа.

Благовременост реаговања, нарочито на почетку кризе, јесте аспект деловања просветних власти који је највећи број испитаника похвалио. Међутим, то се истовремено издвојило и као учестала замерка. На први поглед би се могло рећи да испитаници имају супростављено мишљење по овом питању, али је заправо реч о томе да се не оцењује на исти начин реакција просветних власти на почетку

кризе и током периода који је након тога уследио. Наиме, испитаници су задовољни брзином којом је у почетку организована настава, нарочито у погледу снимања и емитовања часова, и што је прилично успешно успостављен континуитет васпитно-образовног рада. Насупрот томе, они су незадовољни ефикасношћу реакције просветних органа у каснијим периодима, како у погледу реакција везаних за режим рада школе, тако и у случају одлука или решења везаних за начин реализације наставног рада и захтеве који се у том домену постављају пред школе, наставнике и ученике.

У складу с тим је и налаз да су смернице и упутства о томе шта и како треба радити, према проценама дела испитаника, биле неблаговремено достављене, нејасне, непрецизне, недоследне и уопштене, а и програми образовања нису били редуковани онако како су запослени у школама очекивали. Слични налази срећу се и у другим истраживањима (Ђегић, 2021). Из добијених одговора може се закључити да су практичарима биле потребне прецизније и конкретније инструкције, а да их остављање простора да самостално одлучују о одређеним аспектима наставног и школског рада збуњује и да то доживљавају као „сваљивање одговорности на запослене у школи”, или препуштање да се сами сналазе. Објашњење оваквих налаза се може тражити у неспремности практичара да преузму одговорност за сопствени рад или, пак, у страху да приликом аутономног одлучивања о свом професионалном деловању неће удовољити очекивањима и захтевима надлежних који врше контролу и надзор над њиховим радом. С друге стране, ситуација у којој су се нашле школе – пуна неизвесности, промена и нових захтева, тражила је проактивно и одговорно деловање надлежних органа и осмишљена и разрађена решења која би практичарима помогла да се што боље снађу у новонасталим околностима и да одговоре на бројне изазове. До тога, како изгледа, није дошло у пуној мери.

Упадљива несагласност међу практичарима испољена је у погледу решења везаних за режим рада школе и организацију наставе. За неке испитанике је било важно да се избегне опасност од ширења вируса, а за неке друге редовно похађање школе и одвијање наставе не представља повећан ризик од заражавања. Различита мишљења која испољавају практичари вероватно верно одражавају разлике које постоје и у широј популацији везано за уверења о опасности које вирус има по здравље људи, користи од придржавања превентивних мера, али и постојања поверења у институције система, као и поверења у лекарску струку и у Кризни штаб. Одлуке о режиму одвијања

наставе би требало да се заснивају на проценама ризика и користи утемељених на поузданим и релевантним подацима (World Economic Forum, 2021), што код нас очигледно није био случај.

Проблем на који се указује јесте и неуважавање специфичних услова који постоје у школама и локалним заједницама у погледу епидемиолошке ситуације, односно доношење истих решења о режиму рада за све школе у Србији. Ово се може приписати централизованости нашег образовног система, односно, у овом конкретном случају, непостојању аутономије школе да у складу са тренутним потребама и епидемиолошким приликама одлучи о начину свог функционисања.

Када је реч о реализацији наставе на даљину, практичари су се похвално изјаснили о саветодавној подршци, обукама и инструктивним материјалима, као и дигиталним, платформама, алатима и садржајима који су им били доступни. Да је ова врста подршке наставницима потребна показују и резултати истраживања из других земаља (OECD, 2020). С друге стране, најистакнутија замерка упућена просветним властима тиче се недостатка техничких ресурса потребних за одвијање онлајн наставе, што се такође показало као глобални проблем (School Education Gateway, 2020). Из добијених одговора се може закључити да практичарима смета што просветне власти не препознају и не признају у довољној мери тешкоће са којима се наставници и ученици суочавају у реализацији овог вида наставе и што нису учиниле више на обезбеђивању потребних ресурса, нарочито у случају оних који живе у неповољним околностима.

Револт испитаника исказан је и у погледу неконсултовања практичара и неуважавања њиховог мишљења, предлога и идеја, што је, иначе, примедба која није специфична само за функционисање образовног система у време кризе, већ представља континуирани проблем на који указују просветни радници (Spasenović, Hebib i Šaljić, 2019). Вођење функционалне образовне политике управо подразумева конструктивну комуникацију и сарадничке односе са практичарима, као и подршку професионалној аутономији наставника уз уважавање њихове компетентности, о чему би просветне власти требало да воде рачуна (Sahlberg, 2020; United Nations, 2020).

Приметно је и да је приличан број учесника истраживања истакао да не може ништа похвално да издвоји или је само изнео критику на рачун просветних власти онда када се тражило да наведу шта је добро урађено. С друге стране, било је и оних који нису имали шта да замере, али је њихов број мањи.

Приликом сагледавања добијених налаза на питања отвореног типа требало би имати у виду да је категорисање одговора вршио један истраживач (аутор рада). Провера степена сагласности међу више кодера приликом разврставања одговора у категорије допринела би већој поузданости резултата.

Даља истраживања у овој области би се могла усмерити ка питању која врста помоћи и подршке просветних органа и институција би школи, запосленима и ученицима била најпотребнија како би се превазишле тешкоће на које се у тренутним околностима налази.

## Закључак

Сprovedено истраживање показује да се позитивни ставови и процене практичара према реаговању просветних власти у периоду епидемије изазване корона вирусом претежно везују за сам почетак суочавања са кризом. Просветни органи су се брзо снашли и добро су тада реаговали. Међутим, мере и активности које су уследиле након тога су код већег броја просветних радника изазвале осуду. Утисак испитаника је да у каснијем периоду кризе надлежни органи нису били посвећени решавању проблема, да се каснило са решењима и да је недостајала јасна стратегија деловања. Нема сумње да су се практичари суочавали са низом дилема и тешкоћа за које им је била потребна снажнија подршка и директније вођство надлежних органа и институција, а што је очигледно изостало. Делотворна образовна политика захтева посвећену, промишљену и одговорну акцију просветних власти, која укључује обезбеђивање претпоставки за успешно функционисање праксе школског рада, као и пружање енергичне подршке свим актерима укљученим у образовање.

Такође, може се закључити да су и у условима кризе испливали на површину проблеми са којима се, генерално гледано, суочава школски систем у Србији, а који се односе на централизацију у образовању, недовољан степен аутономије школа и професионалне аутономије наставника, као и неконсултовање и неуважавање практичара у довољној мери.

## Референце

- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- García, E., & Weiss, E. (2020). *COVID-19 and student performance, equity, and U.S. education policy: Lessons from pre-pandemic research to inform relief, recovery, and rebuilding*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Đerić, I. (2021). Podrška tokom nastave i učenja na daljinu u vreme Kovid-19 krize: perspektiva stručnih saradnika. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju – Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga* (str. 25–34). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.
- OECD (2020). *The impact of Covid-19 on education: Insights from Education at a glance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, & Education International (2021). *Principles for an Effective and Equitable Educational Recovery*. OECD Publishing, Paris.
- Reimers, F. M., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). *Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD.
- Sahlberg, P. (2020). Will the pandemic change schools? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 359–365.
- School Education Gateway (2020). Survey on online and distance learning – Results. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>
- Spasenović, V., Hebib, E. i Šaljić, Z. (2020). Učešće praktičara u procesu stvaranja i sprovođenja obrazovnih politika. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 257–272.
- UNESCO (2021). *Education from disruption and response*. Paris: UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO, UNICEF, & World Bank. (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*. Paris, New York, Washington D.C: UNESCO, UNICEF, World Bank.
- UNICEF (2021). *COVID-19 and School Closures: One year of education disruption*. New York: UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>
- United Nations (2020). *Education During COVID-19 and Beyond. Policy Brief*. New York: United Nations.
- World Bank (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696>
- World Economic Forum (2021). *The Global Risks Report 2021*. Geneva: World Economic Forum.



Vera Spasenović\*

## EDUCATION POLICY RESPONSE TO THE CURRENT CRISIS: THE VIEWS OF PRACTITIONERS

**Abstract:** From the very beginning of the coronavirus pandemic, educational authorities all over the world, including Serbia, have employed various measures and activities in order to enable functioning of the educational system and continuity of the teaching process. The aim of our research was an insight into school employees' perception of actions undertaken by educational authorities as a reaction to the coronavirus crisis. The study comprised 216 teachers, educational counselors and principals of primary and secondary schools all over Serbia. It came out that at the beginning practitioners were mainly satisfied by the reaction of the educational authorities, but later developed a critical attitude. They felt a need for a more expressed support and an overt leadership by the responsible bodies and institutions.

**Key words:** educational authorities, education policies, practitioners, Covid-19.

---

\* Vera Spasenović, Full Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. E-mail: vspaseno@f.bg.ac.rs



Милан Станчић\*

## ЧЕМУ ОЦЕЊИВАЊЕ У ДОБА КРИЗЕ: ПЕРСПЕКТИВЕ НАСТАВНИКА НА ДРУШТВЕНИМ МРЕЖАМА

**Апстракт:** Рад у настави у доба кризе пратили су бројни изазови, при чему се нарочито истичу проблеми у вези са оцењивањем. Циљ истраживања био је да се разуме однос наставника према оцењивању ученика у условима наставе на даљину, при чему су као извор података коришћени коментари наставника на Фејсбук групи која окупља просветне раднике. У корпус објава за анализу укључене су оне које садрже кључне речи оцена и оцењивање, имају више од 50 коментара и објављене су у периоду март-јун 2020. године. Методом анализе садржаја обрађено је 1.212 коментара на 11 објава. Резултати показују да су наставници имали различите дилеме у вези са оцењивањем, од којих многе нису специфичне за контекст кризе, док су поједине интензивираније у поменутих условима (нпр. брига о различитим врстама „сналажења” ученика). Посебна пажња посвећена је тумачењу начина на који су упутстава које је ресорно министарство упућивало школама доприносили варијацијама у односу наставника према оцењивању ученика.

**Кључне речи:** оцењивање, настава на даљину, перспектива наставника, друштвене мреже.

Велике промене у друштву увек се одражавају на образовање. Тако је још увек актуелна пандемија већ стекла епитет највеће пометње у образовним системима земаља широм света (Gouédard et al., 2020). Прелазак на наставу на даљину представљао је ново ис-

---

\* Милан Станчић је ванредни професор на Катедри за дидактику са методиком на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду. Главна подручја интересовања су му квалитет и евалуација наставе и рада наставника, социокултурни приступ настави и оцењивању. Објавио је монографију „Лица и наличја праведности у оцењивању” (2020). E-mail: mstancic@f.bg.ac.rs

куство и изазов за ученике и родитеље, али и за наставнике. Према налазима истраживања из наше средине, тек мали број наставника је имао претходног искуства у организовању онлајн наставе (Nikolić & Milojević, 2020; Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2020a). Иако су наставници препознали различите позитивне аспекте оваквог начина рада, најпре у погледу иновативности и флексибилности коју он омогућава, истраживања показују и да су се суочавали са разноврсним проблемима и то највише у погледу праћења и оцењивања ученика (Đerić, 2021; Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2020a). Истраживања о искуствима ученика током наставе на даљину такође указују на проблеме у овом домену, тачније – да ученици нису редовно добијали повратне информације о учењу (Eshenasi Milutinović et al., 2021; Mreža organizacija za decu Srbije, 2021; Živković i Kljajić, 2021).

Током пандемије, просветне власти, али и различите друштвене институције, трагале су за начинима да олакшају процес транзиције и обезбеде квалитет наставе на даљину. И поред тога, несумњиво је да су наставници највећу подршку тражили и налазили једни од других, кроз различите форме неформалне размене. Један од канала где су наставници размењивали о ситуацији у којој су се нашли, делили своје дилеме и тражили савете, јесу и заједнице на друштвеним мрежама, попут Фејсбука. Полазећи од тога да размене наставника на друштвеним мрежама могу представљати извориште аутентичних увида у њихове перспективе о различитим питањима, у овом раду користићемо их да бисмо разумели однос наставника према оцењивању ученика у условима наставе на даљину у доба кризе.

## Оцењивање у онлајн настави у доба кризе

Иако употреба дигиталних технологија приликом оцењивања (такозвано е-оцењивање) није нови феномен, већ се развијао упоредо са порастом интересовања за наставу/учење у дигиталном окружењу, јасно је да је планетарно доспело у фокус интересовања у време пандемије. Е-оцењивање се у литератури доминантно разматра из перспективе његових формативних потенцијала, односно могућности да се уз помоћ технологија континуирано прикупљају подаци о раду и напретку ученика и да се обезбеде благовремене повратне информације (Mitrović, 2017; Redecker & Johannessen, 2013), што су одлике пожељне праксе оцењивања (*оцењивања за учење*) и изван оквира онлајн наставе (Mitrović, 2017; Stančić, 2020).

Већ на почетку пандемије и затварања школа, владе неколико земаља ЕУ су објавиле одлуку да ученици неће понављати разред без обзира на њихово постигнуће током учења на даљину, док је у Француској забрањено коришћење података насталих током оцењивања у формалне сертификационе сврхе (Di Pietro et al., 2020; Gouëdard et al., 2020). Већина земаља је одложила или пак потпуно отказала различите испите и тестирања која се спроводе на државном нивоу, док су земље које су одлучиле да задрже планирана тестирања углавном редуковале садржаје који ће бити предмет испитивања (Gouëdard et al., 2020; Nugroho et al., 2020; UNESCO, 2020). Тумачења оваквих потеза су била различита – од препознавања да је то фер приступ, имајући у виду околности, до изражавања бриге о последицама тих потеза у погледу мотивације ученика за учење, будући да би ученици били макар спољашње мотивисани ако би знали да ће бити оцењивани (Di Pietro et al., 2020). Притом, већина држава планира да, по повратку у школе, организује оцењивање ученика (UNESCO, 2020), а у препорукама међународних организација се управо истиче да ће оцењивање имати кључну улогу у повратку ученика у школске клупе (UNICEF, 2020; World Bank Group, 2020). Другим речима, од оцењивања се није одустало, већ се се фокус ставља на оцењивање које ће бити подршка ученицима у учењу и које ће помоћи и наставницима да сагледају напредак ученика и планирају даљи рад.

Анкета која је спроведена марта 2020. године, а која је укључила практичаре и доносиоце одлука у области образовања из 98 држава, показала је да је осигуравање континуитета у учењу и добробити деце препознато као приоритет, док је брига о квалитету оцењивања била мање истакнута међу одговорима испитаника (Reimers & Schleicher, 2020). Дакле, уочава се да у многим образовним системима широм света фокус, макар иницијално, није био на томе да се обезбеде квалитети оцењивања какво постоји у редовним условима. У сада већ многобројним анализама и препорукама међународних организација и експертских група акценат је такође стављен на усаглашавање политике и стратегија оцењивања ученика с циљевима осталих мера у доба пандемије (Gouëdard et al., 2020; Lake & Olson, 2020; Reimers & Schleicher, 2020; UNICEF, 2020). Истраживања са запосленима у просветним институцијама широм света показују сличне тенденције – како би се одговорило на потребе ученика у време пандемије, модификовани су задаци за учење и постојала је флексибилност у погледу рокова за рад на задацима (Jankowski, 2020). Просветне власти у појединим земљама су снаге усмериле на то да у условима пандемије испробају различите форме алтернативног оцењивања како

би се континуирано пратило и подржало учење ученика (Müller & Goldenberg, 2020; UNICEF, 2020), што је у складу са потенцијалима е-оцењивања. Таква опредељеност оправдана је из више педагошких и психолошких разлога – да оцењивање буде подршка ученицима у учењу, да се ублажи стрес који је типично повезан са оцењивањем у околностима које су већ саме по себи стресне итд. Ипак, препознаје се и да је такво оцењивање захтевно за наставнике (Carretero Gomez et al., 2021; UNICEF, 2020), будући да је фокус стављен на праксе које иначе нису заживеле у школској пракси и за чије спровођење наставници углавном нису довољно компетентни. Према неким извештајима, такве праксе нису довољно искоришћене ни у време пандемије (Carretero Gomez et al., 2021).

## Како је оцењивање изгледало у нашој земљи у условима кризе

У наставку текста приказан је преглед дописа, релевантних за оцењивање ученика, које је Министарство просвете, науке и технолошког развоја (даље у тексту: МПНТР) упућивало школама у прва два месеца рада у измењеним околностима. Након тога, биће приказани резултати истраживања о томе какав је био однос наставника према оцењивању током наставе на даљину, као и са каквим су се проблемима сусретали. У закључном делу рада размотрићу увиде добијене овим, али и кроз друга истраживања, у контексту дописа који су упућивани школама.

### Преглед дописа које је ресорно министарство упућивало школама

МПНТР је 16. марта 2020. године објавило оперативни план за наставак рада школа у отежаним условима (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2020b) у коме се један део односи на праћење рада ученика у периоду организовања наставе/учења на даљину. Предвиђено је да наставници бележе податке о напретку ученика на основу праћења њиховог ангажмана у различитим активностима (као што су: домаћи задаци, есеји, пројекти, презентације), уз назнаку да би се, по нормализовању услова рада, ови подаци могли искористити за сумативно оцењивање на крају школске године. Већ крајем исте недеље, 20. марта, објављена су два додатна објашњења у којима је наглашено да рад у новонасталим условима подразуме-

ва промену устаљене праксе сумативног и бројчаног оцењивања, те „прелазак” на формативно оцењивање. У објашњењу је истакнут значај свакодневне комуникације између наставника и ученика, а предложене су и могуће активности и дигитални алати које наставници могу користити у сврхе праћења рада ученика. Назначено је и да ће Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања припремити упутство и чек листе за наставнике као помоћ да сумирају формативне процене прикупљене у периоду реализације наставе на даљину (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2020b). У другој објави нагласак је стављен на важност документовања, односно вођења структурираних белешки о раду и напретку ученика, било у педагошкој документацији наставника, неком од система за електронско учење или у електронском дневнику (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2020c). У целини гледано, политика оцењивања коју је заузело МПНТР била је, макар у погледу наглашавања формативног оцењивања, усклађена са међународним токовима.

Нешто конкретнија упутства за оцењивање ученика МПНТР је објавило током априла 2020. године. *Упутство за уношење активности у сврху формативног оцењивања* (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2020d), објављено 2. априла, садржало је техничка упутства за уношење белешки о активностима ученика у електронски дневник. Недуго затим, 13. априла, на адресе школа стигле су *Сугестије за активности оцењивања у предстојећем периоду учења на даљину*.<sup>1</sup> У допису се сугерише да су се стекли услови да се ученицима дају бројчане оцене на основу прикупљених података о раду и напретку ученика. Уз то је наглашено и да прве оцене треба да буду мотивишуће, и то најпре за ученике који су у претходном периоду показали посвећеност у учењу и чији продукти сведоче о томе да су остварили очекиване исходе, уз уважавање могућих техничких ограничења које су ученици могли имати. Међутим, поједине сугестије звучале су и контрадикторно – да се дају „најбоље оцене” како би се појачала мотивација ученика за учење, али да ипак оцењивање не треба да буде „необјективно”. Крајем априла објављена је измена правилника којима се регулише оцењивање ученика у основним и средњим школама (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2020a). Овим изменама омогућено је да се, услед измењених услова рада, који се могу третирати као ситуације у којима је угрожено здравље ученика и наставника, ученицима који имају мање од прописаног броја оцена у току полугодишту може дати закључна оцена.

1 Допис није доступан на званичној интернет страници МПНТР.

## Метод

### Процедура формирања корпуса података

Подаци су преузети са групе „Велика зборница – група просветних радника” на друштвеној мрежи Фејсбук. Група је одабрана због тога што, са преко 27.000 чланова, представља једну од највећих група која окупља просветне раднике из Србије.

Објаве на групи претраживане су према кључним речима „оцена” и „оцењивање” у различитим варијацијама по падежу и броју. Претрага је иницијално урађена за период од 15. марта 2020. године до 15. априла 2021. године. Будући да претрага објава на Фејсбуку проналази задате речи и у објави и у коментарима на објаву, иницијални резултати су били многобројни, што сведочи о релевантности проблема оцењивања у доба пандемије. Стога су ради формирања корпуса објава релевантних за анализу успостављени следећи критеријуми: 1) кључна реч се помиње у самој објави; 2) објава има 50 или више коментара. Применом наведених критеријума резултати претраге сужени су на 19 објава. Преглед броја објава по месецима дат је у Табели 1. Будући да се највећи број ових објава фокусира у континуитету на период од марта до краја јуна 2020. године (укупно их је 11), он је уведен као трећи критеријум за селекцију, чиме је формиран финални корпус објава за анализу. Ово је био период када су школама стизала упутства и сугестије у вези са реализацијом оцењивања ученика, те га то чини посебно занимљивим за анализу.

**Табела 1:** Број објава на тему оцењивања по месецима

Година	2020.										2021.			
Месец	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4
Број објава	2	3	3	3			1			2	1		3	1

Одабране објаве биле су најчешће покретане као дељење дилема и тражење савета или мишљења колега у вези са појединим питањима која се тичу оцењивања. Укупан број коментара који су били предмет анализе био је  $N = 1.212$ , при чему се број коментара на појединачне објаве кретао између 50 и 335.

### Анализа података

Одабране објаве и коментари су преузети са Фејсбука и припремљени као текстуалне датотеке за даљу анализу у софтверу MAXQDA 2020. Коришћена је метода анализе садржаја индуктивног

типа (Elo & Kyngäs, 2008). Кроз вишеструко ишчитавање података најпре је урађено иницијално кодирање, а потом су тематски слични кодови груписани у категорије.

## Резултати истраживања

### Проблеми у вези са оцењивањем са којима су се наставници суочавали

Наставници су се сусретали са различитим проблемима у погледу оцењивања (Табела 2): различити облици ученичког „сналажења” (преписивање, међусобно дељење урађених задатака, помоћ укућана), организациони проблеми (преклапања у погледу рокова за израду задатака), проблеми у погледу доступности техничких ресурса за рад у онлајн окружењу. И налази других истраживања говоре о томе да су наставници имали дилеме у вези са валидношћу оцењивања, односно да су се питали како да процене да ли су ученици били самостални у решавању задатака (Ђерић *и сар.*, 2020; Ђерић, 2021; Nikolić & Milojević, 2020). Поред тога, истраживања сведоче о томе да су великом броју ученика родитељи помагали око учења (Ђерић *и сар.*, 2020; Eshenasi Milutinović *et al.*, 2021; Мрежа организација за децу Србије, 2021; Nikolić & Milojević, 2020), као и да су се ученици међусобно помагали – радили заједно задатке, размењивали решења (Ђерић *et al.*, 2020; Živković & Kljajić, 2021). Уочљиво је и да је број коментара у вези са проблемима који се односе на „сналажење” ученика био највећи током априла, у време када је од наставника тражено да дају нумеричке оцене.

**Табела 2:** Проблеми у вези са оцењивањем – преглед фреквентности по месецима

	Март 2020	Април 2020	Мај 2020	Јун 2020
<b>ПРОБЛЕМИ</b>				
Технички и људски ресурси				
Многи ученици немају техничку опрему или интернет	●	●	●	●
Наставници немају опрему за рад	●		●	●
Компетенције наставника за рад у настави на даљину	●	●		●
Различите врсте "сналажења" ученика и поклањање оцена				
Преписивање и размена радова и одговора на питања	●	●	●	
Родитељи или неко други помаже или ради уместо ученика		●	●	
Поклањање оцена и кориговање оцена на одељењским већима				●
Координација и систем подршке				
Збуњеност поводом дописа и упутстава Министарства	●		●	
Изостанак подршке наставницима у раду (препуштени сами себи)		●		●
Проблеми у координацији рада између наставника		●		



Наставници су у коментарима на Фејсбуку наводили и да нису све колеге биле једнако компетентне за организовање наставе, па и оцењивања, у онлајн окружењу. Истраживања показују да је наставницима формативно оцењивање представљало оптерећење, будући да је било потребно пратити велики број ученика у континуитету, а уз то велики број наставника препознаје да није у довољној мери компетентан за такву врсту оцењивања (Ђерић *i sar.*, 2020; Ђерић, 2021). На то се надовезује и изостанак систематичне подршке наставницима у домену оцењивања. Наиме, наставници су се осећали да су препуштени самима себи, а да су, уз то, добијали недовољно јасна упутства и дописе од МПНТР, па чак и контрадикторне поруке о томе како треба да раде у настави и да оцењују ученике, о чему сведоче и резултати других истраживања (Ђерић *i sar.*, 2020).

Још један проблем о коме су наставници учестало писали, и то по правилу у јуну (видети Табелу 2), јесте поклањање оцена, с тим да овај феномен није специфичан за доба кризе, будући да су претходна истраживања показала да је био врло заступљен и до сада и да га наставници препознају као једну од препрека на путу ка праведнијем оцењивању (Stančić, 2020). Поред тога, наставници су у коментарима делили и друге дилеме у вези са оцењивањем које нису специфичне само за контекст рада у условима пандемије: чему уопште оцењивање, може ли оцењивање бити праведно, каква је вредност оцена у друштву где се образовање не вреднује високо, и слично. Налази истраживања из наше средине показују да су ова питања једнако интригирала и ученике (Kovács Cerović *et al.*, 2021).

## Наставничко виђење сврхе оцењивања у доба кризе

У коментарима наставника је било могуће препознати различите погледе на то чему би оцењивање требало да служи у условима ванредних околности: *објективном мерењу знања ученика или пак праћењу рада ученика и пружању подршке за даље учење*. У трећој категорији нашли су се одговори наставника у којима се сугерише да је, имајући у виду околности, *превелики фокус стављен на оцењивање*. Занимљиво је да је највише коментара у којима се могло препознати како наставници гледају на сврху оцењивања у време кризе било током априла 2020. године (видети Табелу 3), што такође можемо повезати са дописима МПНТР из овог периода, а у којима је наставницима сугерисано да треба да формулишу сумативне оцене.



**Табела 3:** Гледишта наставника на сврху оцењивања – преглед фреквентности коментара по месецима

	Март 2020	Април 2020	Мај 2020	Јун 2020
СВРХА ОЦЕЊИВАЊА				
Објективно мерење знања ученика				
Бриге о томе да ли је оцењивање објективно, а оцене "реалне"		●		
> Трагање за начинима да се ограниче различити облици "сналажења"		●		
Праћење рада ученика и подршка учењу				
Бележење активности ученика и фокус на друге аспекте учења		●		
Коришћење различитих начина оцењивања		●		
Мотивисање ученика да прате наставу и уче		●	●	
Смањивање фокуса на оцењивање				
Превелики је фокус стављен на оцењивање		●	●	●
Сагледавање ситуације у ширем контексту		●	●	●
Не треба цеппидлатити, већ наградити оценом кад год је могуће	●	●	●	●

У првој категорији одговора фокус се ставља на бригу о валидности оцењивања, имајући у виду проблеме који су претходно разматрани. Ове бриге углавном прати и разматрање начина да се различити начини „сналажења” ученика ограниче. Највећи број коментара из ове категорије садржи промишљања о могућностима или давање конкретних савета о томе како да се организују тестови знања – да се ограничи време предвиђено за решавање теста, уведе варијабилни редослед питања, осмисле проблемска питања која траже више од познавања садржаја из уџбеника. Мањи број коментара упућивао је на став наставника да тестови знања нису добар начин оцењивања у датим околностима, те да су усмени испити уз помоћ платформи за видео позиве начин да се осигура валидност оцењивања, односно стекне увид у „реално знање ученика”.

Наредних дана радим усмени, на микрофон и слушке. Питање, брале, и три секунде да кренеш да причаш, да видим да ли знаш уопште где бијеш... нема ту времена ни да преврћеш литературу ни да чујеш од неког. (7. 4. 2020)

[...] мислим да тек кад би министарство поделило сваком ученику у земљи по један „уређај” који има камеру, звук, локатор, ометач других уређаја и ометач одлазака на друге сајтове, странице, табове – е, онда бих ја дала контролни... (16. 4. 2020)

Какав сам тест направил, за 45 мин. може да га уради само онај ко зна. Неће му ни Google помоћи, нема кад. (25. 5. 2020)

Насупрот претходно разматраном гледишту су коментари наставника који у фокус стављају формативну и мотивациону функцију оцењивања, односно у којима се истиче да оцењивање у условима пандемије треба преваходно да служи праћењу рада ученика и пружању подршке ученицима да истрају у учењу. Стога су ови настав-

ници фокус стављали на бележење активности ученика, вредновање њиховог труда и ангажмана, као и напретка у учењу, за шта је важно коришћење различитих начина оцењивања. Овакво гледиште на оцењивање је и промовисано у дописима које је упућивало МПНТР у првим недељама рада на даљину, а резултати неких истраживања говоре о томе да је више од две трећине наставника заиста бележило податке о активности ученика у електронском дневнику (Ђерић *i sar.*, 2020). Поједини наставници су тражили и трагове доброг у различитим начинима сналажења ученика о којима је претходно било речи – да и на тај начин уче да трагају за информацијама (у уџбенику, на интернету) и да међусобно сарађују.

Уписала сам оцене за активност на часу, у договору са ученицима. Сматрам да им је то додатни мотив да наставе да раде и шаљу одговоре на питања и задатке. (7. 4. 2020)

На нама је како ћемо организовати оцењивање, толико тога практичног и примамљивог се може дати ђацима да ураде, до нас је да их заинтересујемо, а не да лечимо сопствене комплексе давањем нижих оцена. (14. 4. 2020)

У ванредним околностима не треба гледати објективност, већ труд, рад и залагање ученика са и без помоћи родитеља, бака, дека, пријатеља... па остаће нешто у њиховим главицама, а што не остане, брзо ће и септембар, надокнадићемо!!! Не треба компликовати... (1. 6. 2020)

У трећој категорији коментара нагласак се ставља на то да је важно сагледати читав контекст у коме се образовање одвија, те ублажити очекивања и од оцењивања и од ученика. Као што је видљиво из Табеле 3, коментари овог типа били су нарочито заступљени у време закључивања оцена, те их можемо тумачити и као резултат рефлексije наставника о читавом процесу рада на даљину и сврсисходности оцењивања у таквим околностима. То је подразумевало разматрање многобројних чинилаца, као што су, већ више пута поменуто, „сналажење” ученика, али и потреба да се уваже отежани услови живота и рада у време пандемије, као и разлике између ученика у погледу ресурса који су им били доступни за учење (техничких ресурса, али и квалитета наставе која им је била обезбеђена, подршке коју су имали од родитеља), итд. Коментари наставника у овој категорији варирају од става да оцењивање не може бити „реално” (објективно) у датим условима, те одустајања од трагања за начинима да се обезбеди валидност оцењивања, до гледишта да се ситуација није драстично разликовала, односно да су оцењивање пратили уобичајени проблеми, те да је оно једнако „нереално” као и у редовним околностима. У наставку су дати неки илустративни примери коментара наставника.

А шта је у нашем систему образовања уопште реално? У том смислу, мислим да овај период што се тиче знања и оцењивања није нешто што би представљало изузетак. Чак мислим, с обзиром на ситуацију која је сама по себи нереална и пуна упитности, није реално ни постављати ту врсту питања. (1. 6. 2020)

Оцена више, па шта? Две оцене, па шта? То су деца, неће свет стати ако сада дамо неку оцену више у овој ситуацији у којој се налазимо. (14. 4. 2020)

[...] Од деце можемо да тражимо знање само ако смо претходно све нејасно појаснили, провежбали заједно и спремили их за евентуалне провере и тестове. У овој ситуацији, када нема живе, двосмерне комуникације између ученика и наставника и када већина колега свакодневно шаље обиље материјала који деца морају сама, без њихове помоћи да усвоје, некоректно је давати упитнике (тестове) у одређено време и са лимитираним временом израде. [...] (16. 4. 2020)

Овде су се колеге утркивале ко ће пре да направи тест, да испита преко видео-позива, уместо да смо сложено рекли НЕ. Сада разматрамо да ли су оцене реалне и да ли су ученици самостално решавали тестове. (1. 6. 2020)

## Закључна разматрања

У овим закључним разматрањима настојаћу да сагледам однос наставника према оцењивању ученика у време пандемије у светлу упутстава и дописа МПНТР. Најпре, уочљиво је да су наставници били збуњени у вези са овим упутствима и да су их тумачили на различите начине – од тога да је све као и иначе, до разумевања да је сумативно оцењивање укинута. Разлоге за различита тумачења можемо тражити и у самим формулацијама у дописима. У првом допису је писало да подаци добијени праћењем рада ученика *моју бићии* значајно искоришћени, а већ у наредном да *ће бићии* искоришћени, за сумативно оцењивање. Поред тога, у дописима је чак експлицирано да се *йрелазии на формативно оцењивање*, што би се могло посматрати као педагошки оправдана одлука. Ипак, већ у допису из априла је констатовано да су се стекли услови за давање нумеричких оцена, те да се то очекује од наставника. Изменама правилника којима се регулише оцењивање у школама такође је слата порука да треба дати оцене по сваку цену, чак и онда када можда нема довољно основа за то. Рекао бих да је идеја водиља иза априлских дописа била да се реплицирају обрасци оцењивања који важе у регуларној настави, што је контрадикторно најављеном преласку на формативно оцењивање. Иако верујем да је било могуће дати оцене на основу података при-

купљених кроз праћење рада ученика, уколико је то праћење било систематично и ваљано документовано, то је ипак померало фокус оцењивања са формативне на неке друге функције. Уколико имамо у виду све тешкоће и дилеме са којима су се наставници суочавали, јасно је и зашто је та промена фокуса произвела неке нове и неке старе бриге.

Премда би се могло тумачити да су дописи МПНТР били доследни, односно да је већ на почетку речено да се очекује давање сумативних оцена, резултати истраживања говоре о томе да је конфузија међу наставницима у вези са дописима расла током времена и да је кулминирала у мају. Управо тим недовољно јасним инструкцијама би се могло објаснити то што се различита тумачења сврхе оцењивања јављају највише у објавама из априла, а да су у јуну, у време када се закључују оцене, превладала гледишта наставника да је превелика пажња посвећена оцењивању, а да то није било нити потребно, нити фер. Осим тога, наставници су инструкције из дописа често доживљавали као израз неповерења у њихове способности да прате рад ученика и оцењују, а не као подршку у раду. И друга истраживања су показала да је мали проценат наставника препознао смернице од стране МПНТР као помоћ приликом спровођења наставе на даљину (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2020a).

Иако би се цео подухват иза дописа МПНТР могао описати као ауто-саботажа најављене промене парадигме у оцењивању (преласка на формативно оцењивање), приметно је да су неповољне околности биле добар повод за промишљање о суштинским проблемима оцењивања, а нарочито о сврси оцењивања и питањима праведности у оцењивању. Односно – размишљање о оцењивању ученика у доба кризе отворило је бројне дилеме и болне тачке у вези са оцењивањем које нису специфичне само за ове услове. Ипак, остаје отворено питање да ли смо научили нешто из овог искуства што бисмо могли да искористимо да бисмо унапредили праксу оцењивања и у временима када пандемија буде иза нас. Континуираним праћењем дискурса наставника о оцењивању на друштвеним мрежама, али и уз помоћ других начина истраживања васпитно-образовне праксе, вероватно би се могло доћи до одговора на ово питање.

На крају – да ли је уопште било реално очекивати да новонастале околности доведу до промене парадигме оцењивања у школама? Како наглашава ауторка Митровић (Mitrović, 2017), оцењивање није некакав самостални ентитет, који се може мењати изоловано од остатка система, те је за суштинску промену у домену оцењивања важно мењати и остале, а нарочито дидактичке, елементе система.

Засигурно, криза јесте утицала на промене и у погледу других аспеката наставе и образовања, којима се у овом раду нисмо бавили, али је питање да ли је остварена парадигматска усаглашеност свих тих промена – да ли су оне вођене истим вредностима и циљевима. Наглази истраживања са ученицима из наше средине (Kovács Cerović et al., 2021) сведоче о томе да су наставници углавном користили дигиталне алате као додатак устаљеној традиционалној настави, а не на начин који би водио ка мењању парадигме. Стога, да бисмо разумели промене у образовању које су настале током кризе и које се још одвијају, те како бисмо и у будућности боље управљали променама, важан је системски приступ у проучавању праксе.

## Референце

- Carretero Gomez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M., & Gonzalez Vazquez, I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/126686
- Đerić, I., Ševa, N., i Jošić, S. (2020). *Vebinar: Učenje na daljinu u vreme KOVID-19*. Nacionalni obrazovni portal.
- Đerić, I. (2021). Podrška tokom učenja na daljinu u vreme Covid-19 krize: perspektiva stručnih saradnika. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju – Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga* (str. 25–34). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije. <https://www.portal.edu.rs/resursi/ucenje-na-daljinu-u-vreme-kovid-19/>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eshenasi Milutinović, M., Jovankin Aleksić, A., Radić, Đ., Milanović, A., Zečević, S., Kenić, T., Habibović, E., Saković, A., Milošević, S. i Bogičević, V. (2021). *Mišljenja i stavovi učenika, roditelja i nastavnika o nastavi na daljinu – Raški okrug*. Poster prezentacija sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga – Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju. Pedagoško društvo Srbije. <https://www.pedagog.rs/2021/05/14/poster-prezentacije/>
- Gouëdard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2020). *Education response to Covid-19: Implementing a way forward*. Paris: OECD.

- Jankowski, N. (2020). *Assessment During a Crisis: Responding to a Global Pandemic*. Champaign: National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA).
- Kovács Cerović, T., Mičić, K., & Vračar, S. (2021). A leap to the digital era—what are lower and upper secondary school students' experiences of distance education during the COVID-19 pandemic in Serbia? *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00556-y>
- Lake, R., & Olson, L. (2020). *Learning as We Go: Principles for Effective Assessment During the COVID-19 Pandemic*. Seattle: Center on Reinventing Public Education (CRPE). <https://www.crpe.org/publications/learning-we-go-principles-effective-assessment-during-covid-19-pandemic>
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2020a, 16. mart). *Operativni plan za nastavak rada škola u otežanim uslovima uz program učenja na daljinu za učenike osnovnih i srednjih škola*. <http://www.mpn.gov.rs/operativni-plan-za-nastavak-rada-skola-u-otezanim-uslovima-uz-program-ucenja-na-daljinu-za-ucenike-osnovnih-i-srednjih-skola/>
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2020b). *Ocenjivanje i praćenje napredovanja učenika tokom učenja na daljinu*. <http://www.mpn.gov.rs/ocenjivanje-i-pracenje-napredovanja-ucenika-tokom-ucenja-na-daljinu/>
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2020c). *Važno je da nastavnici tokom nastave na daljinu beleže zapažanja o napredovanju učenika*. <http://www.mpn.gov.rs/vazno-je-da-nastavnici-tokom-nastave-na-daljinu-beleze-zapazanja-o-napredovanju-ucenika/>
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2020d). *Uputstvo za unošenje aktivnosti u svrhu formativnog ocenjivanja*. <http://www.mpn.gov.rs/uputstvo-za-unosenje-aktivnosti-u-svrhu-formativnog-ocenjivanja/>
- Mitrović, M. (2017). *Reformski potencijal ocenjivanja u nastavi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- Mreža organizacija za decu Srbije (2021). *Stavovi mladih o online nastavi u Srbiji*. <http://zadecu.org/wp-content/uploads/2021/02/Rezultati-istrazivanje-o-stavovima-mladih-o-onlajn-obrazovanju-u-Srbiji-1.pdf>
- Muller, L. M. & Goldenberg, G. (2020). *Education in times of crisis: The potential implications of school closures for teachers and students. A review of research evidence on school closures and international approaches to education during the COVID-19 pandemic*. London: Chartered College of Teaching.
- Nikolić, N. i Milojević, Z. (2020). *Trenutno stanje u onlajn nastavi u Srbiji i regionu*. Bor: Obrazovno kreativni centar. <https://okc.rs/kakvo-je-trenutno-stanje-u-onlajn-nastavi-u-srbiji-i-regionu/>
- Nugroho, D., Pasquini, C., Reuge, N., & Amaro, D. (2020). *COVID-19: How are Countries Preparing to Mitigate the Learning Loss as Schools Reopen? Trends and emerging good practices to support the most vulnerable children, Innocenti Research Briefs no. 2020–20*. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.

- Redecker, K., & Johannessen, Q. (2013). Changing assessment – Towards a new assessment paradigm using ICT. *European Journal of Education*, 48(1), 79–96.
- Reimers, M. F., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD.
- Stančić, M. (2020). *Lica i naličja pravednosti u ocenjivanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- UNESCO (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNICEF (2020). *Guidance: assessing and monitoring learning during the COVID-19 crisis*. <https://reliefweb.int/report/world/guidance-assessing-and-monitoring-learning-during-covid-19-crisis>
- World Bank Group (2020). *Ekonomski i socijalni uticaj COVID-19 – obrazovanje, Zapadni Balkan Redovni ekonomski izvještaj br. 17*. Washington: World Bank Group
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2020a). *Rezultati ankete: šta 15.000 prosvetnih radnika misli o ostvarivanju obrazovno vaspitnog procesa putem učenja na daljinu*. <https://zuov.gov.rs/rezultati-ankete-sta-15-000-prosvetnih-radnika-misli-o-ostvarivanju-obrazovno-vaspitanog-procesa-putem-ucenja-na-daljinu/>
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2020b). *Pravilnici o izmeni Pravilnika o ocenjivanju učenika u osnovnom i srednjem obrazovanju i vaspitanju*. <https://zuov.gov.rs/pravilnici-o-izmeni-pravilnika-o-ocenjivanju-ucenika-u-osnovnom-i-srednjem-obrazovanju-i-vaspitanju/>
- Živković, N. i Kljajić, A. (2021). Učenička iskustva tokom nastave na daljinu – prilika za preispitivanje aktuelne prakse. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju – Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga* (str. 133–137). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.



Milan Stančić\*

## THE PURPOSE OF STUDENT ASSESSMENT IN TIME OF CRISIS – WHAT DO TEACHERS SAY ON SOCIAL NETWORKS?

**Abstract:** Teaching in times of crisis has been accompanied by many challenges, with particular emphasis on problems related to student assessment. The research aimed to understand the attitude of teachers towards student assessment in the conditions of distance teaching/learning, using posts and comments of teachers on the Facebook groups as a data source. The corpus of posts for analysis included those that contain the keywords ‘grade’ and ‘assessment’, have more than 50 comments and were published in the period March-June 2020. Using the method of content analysis, 1.212 comments on 11 posts were analysed. The results show that teachers had different dilemmas regarding assessment, many of which are not specific to the context of the crisis, while others have intensified in these conditions (e.g., worries related to different types of cheating among students). Special attention was paid to the interpretation of how the instructions that the Ministry delivered to schools contributed to variations in teachers’ attitudes towards assessment.

**Keywords:** student assessment, online teaching, teacher perspective, social networks.

---

\* Milan Stančić is an associate professor at the Chair for Didactics, Department for Pedagogy and Andragogy at the University of Belgrade – Faculty of Philosophy. His main areas of interest are the quality and evaluation of teaching and teachers’ work, socio-cultural approach to teaching and assessment. In 2020, he published the book „Heads and Tails of Fairness in Assessment”. Email: mstancic@f.bg.ac.rs



Александар С. Тадић\*

## ОБРАЗОВАЊЕ НА ДАЉИНУ ИЛИ УДАЉАВАЊЕ ОД ОБРАЗОВАЊА – ОСВРТ НА ШКОЛОВАЊЕ У РУРАЛНИМ ПОДРУЧЈИМА

**Апстракт:** Услед епидемије вируса ковид-19 као универзална мера за све основне школе у Републици Србији усвојена је замена редовне наставе у школама наставом на даљину. Анализа релевантних званичних докумената и статистичких података у вези са радом школа у руралним подручјима је имала за циљ разјашњавање друштвеног контекста који је обликовао рад ових школа у време пандемије ковид-19. У раду се указује на неопходност препознавања и уважавања посебности ове категорије школа и ученика у стратешким документима и конкретним мерама Министарства просвете. Разлози неадекватне системске подршке виде се у карактеристикама друштвеног контекста које су и у редовним и у ванредним околностима обликовале доминантне образовне политике. Резултати анализе указују на неопходност напуштања годинама доминантне оријентације у званичним образовним политикама засноване на менаџерским принципима ефикасности система и финансијске уштеде који су ограничили могућности остваривања раније дефинисаних стратешких циљева који су се односили на унапређивање рада и подизање квалитета рада у школама у руралним подручјима.

**Кључне речи:** школе у руралним подручјима, сеоске школе, стратегија образовања, настава на даљину, пандемија ковид-19.

### Увод

У извештају UNICEF-а (2020) о начину реаговања просветних власти широм света на затварање школа услед епидемије вируса ковид-19, наводи се да је у 91% држава света у 2020. години примењиван неки од модела дигиталног и емитованог даљинског учења на нивоу основног образовања, што је створило проблеме у педагошком

---

\* Александар С. Тадић, ванредни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, [aleksandar.tadic@f.bg.ac.rs](mailto:aleksandar.tadic@f.bg.ac.rs)

процесу за готово трећину ученика у свету, посебно услед чињенице да нису имали потребне ресурсе који би омогућили школовање у дигиталном окружењу. У Републици Србији све васпитно-образовне установе на предуниверзитетским нивоима у недељи након проглашења ванредног стања (15. марта 2020. године) започеле су реализацију наставе и учења на даљину. Запослени у просвети описали су такву ситуацију на следећи начин: „Настала је нагла, неочекивана и неприпремљена промена у систему образовања, односно започела је реализација образовно-васпитног рада са моделом наставе који је био потпуна новина за наставни кадар, коју до тада нису практиковали у свом раду, а неки нису били ни технички опремљени нити обучени за такав наставни процес” (Pelemiš i Jovanović, 2021, стр. 153). Замена редовне наставе у школама наставом на даљину усвојена је као универзална мера за све основне школе, без обзира на њихове специфичности у погледу здравствених ризика и на потребе и могућности реализације измењеног начина рада у појединим срединама. Рад школа у 2020/2021. школској години уређен је *Сврчним упућивом за организацију и реализацију образовно-васпитног рада у основној школи у школској 2020/2021. години* (2020). И у овом периоду, без обзира на спровођене моделе рада, настава на даљину најзначајнија је карактеристика васпитно-образовног процеса у свим школама.

Затварање школа у целој држави, као универзална мера у другом полугодишту 2019/2020. школске године, оправдавано је медицинским разлозима, без назнака да би у руралним подручјима (брдско-планинска села, забачена села, углавном на подручју Централне Србије) где је епидемиолошка ситуација то најчешће дозвољавала, било могуће наставити са редовним функционисањем школа. Власти нису разматрале педагошку и социјалну аргументацију за такав приступ. У раду ћемо се школовањем деце из ових подручја бавити уз уважавање становишта да је реч о деци која спадају у *осетљиве групе*. „У Србији у осетљиве групе деце спадају она из следећих категорија: социјално-економски ускраћене породице; породице у којима родитељи имају низак ниво образовања; деца са посебним потребама и инвалидитетом; етничке мањине (као што су Роми или Власи); и деца из руралних подручја” (Pešikan & Ivić, 2016, стр. 108). За велики проценат територије Републике Србије који је ван урбаних, градских подручја (85%) сматра се да у мањој или већој мери има карактеристике руралне средине. У тој области живи 55% становништва, односно 41% домаћинстава. Упоредна анализа података везаних за рурално и урбано становништво у Србији показује да постоје велике разлике између ове две популације. Готово сви индикатори указују на лошији животни стандард руралног становништва” (Ožegović,

2019, стр. 7). Деца из ових подручја изложенија су ризицима од сиромаштва, а с обзиром на то да њихови родитељи чешће имају нижи ниво образовања и дигиталних компетенција у односу на родитеље из урбаних средина, у време пандемије њима је системски требало пружити разноврсне изворе подршке како би им се признало и обезбедило право на квалитетно образовање.

Могућности, ограничења и последице затварања школа и примењиваних модела наставе и учења на даљину условљени су и тиме да ли су у свим домаћинствима која имају децу школског узраста неопходни уређаји деци били доступни за потребе наставе, да ли су деца умела да их користе за потребе наставе и да ли су имала адекватну подршку наставника и родитеља за то. Због недоступности неопходних ресурса који су били претпоставка реализовања васпитно-образовног рада у кућним условима, претпоставља се да су многи ученици из руралних подручја (посебно они чија домаћинства имају ниже месечне приходе) били у повећаном ризику од изолације и одаљавања од школе, као фактора који увећавају вероватноћу разних негативних последица попут прекидања школовања.

Упркос томе што се базичним законом у области просвете као први општи принцип дефинише да систем образовања и васпитања мора да обезбеди „једнакост и доступност остваривања права на образовање и васпитање заснованог на социјалној правди и принципу једнаких шанси” (Закон о основима система образовања и васпитања, 2017, чл. 7), здравственим разлозима образложена је неопходност увођења мера којима су наведена права могла бити угрожена. На тај начин одржава се континуитет са деценијама присутном праксом обликовања наставног процеса у руралним подручјима универзалним нормама и ограничавајућим социјалним, културним и економским околностима (Radulović, 1996; Trnavac i sar., 1992).

У овом истраживању анализираћемо документа и званичне статистичке податке о раду школа у руралним подручјима Србије, с циљем разјашњавања друштвеног контекста који је обликовао рад ових школа у време пандемије. У том поступку за полазну тачку одређен је лични став аутора да су организацијом рада сеоских школа од увођења ванредних мера видљивији постали кључни извори неједнакости ученика у нашем образовном систему, као и последице вишегодишњих чињења доносилаца одлука у систему просвете којима су обезвређена и скрајнута прогресивна стратешка усмерења са почетка процеса транзиције: у области принципа васпитања и образовања (праведност, једнакост, равноправност), у области управљања системом и установама (демократизација, децентрализација, деполитизација) и у области финансирања (значајно већа издвајања из буџета за образовање).

## Ученици школа у руралним подручјима – скретање пажње пребројавањем

Мада систем обавезног основног образовања одликује развијена и географски добро раширена мрежа школа (Табела 1), због великог демографског пада и изражених миграција из руралних подручја, у систему с једне стране имамо мали број основних школа у великим градовима и приградским насељима са много ученика (нпр. О. Ш. „Павле Савић” у београдском насељу Миријево уписала је 11 одељења првог разреда у школској 2020/2021. години) и, с друге стране, велики број основних школа које имају мали број ученика са само прва четири разреда (у којима се настава најчешће реализује у комбинованом одељењу од ученика из више разреда) или са по једним одељењем од првог до осмог разреда (са по неколико ученика у сваком разреду).

**Табела 1:** Број редовних основних школа у Републици Србији<sup>1</sup>  
на почетку школске 2020/2021. године

Територија	МАТИЧНЕ основне школе	ПОДРУЧНА/ ИЗДВОЈЕНА ОДЕЉЕЊА	укупно:
РЕПУБЛИКА СРБИЈА	1.136	2.102	3.238
СРБИЈА – ЈУГ <sup>2</sup>	605	1.811	2.416
Регион Шумадије и Западне Србије	327	985	1.312
Регион Јужне и Источне Србије	278	826	1.104

Извор: Републички завод за статистику (2021b)

Школе издвојене од матичних установа налазе се у руралним областима и функционишу као потпуне (осморазредне) или непотпуне (четвороразредне), док услови рада значајно зависе и од развијености подручја на којима се налазе. Из приказаних података Републичког завода за статистику није видљиво колико школа се налази у градским, приградским, или сеоским срединама (различитог типа), па смо се определили да прикажемо друге изворе који посредно омогућавају разумевање контекста проблема. Према последњем попису становништва из 2011. године у Централној Србији, која обухвата велику већину насеља која се сматрају руралним, ван градских подручја је

- 1 У коришћеним базама Републичког завода за статистику у оквиру података за Републику Србију нису приказани подаци за АП Косово и Метохија.
- 2 Ова територијална целина која је у ранијем периоду именована и као *Централна Србија* или *Ужа Србија* (не обухвата Град Београд и аутономне покрајине) у извештајима Републичког завода за статистику је именована *Србија – југ*, а за статистичке анализе у њу су сврстани подаци из два региона: региона Шумадије и Западне Србије и региона Јужне и Источне Србије.

живело 1.815.316 становника, од којих 73.354 млађих од 5 година, а 85.175 узроста од 5 до 10 година (Stanovništvo prema starosti i polu, po naseljima, 2011). Упериоду од 2002. до 2011. године у сеоским насељима се бележи највећи пад броја становника, а многа деца која живе на селу (45,1%) суочавају се са депривацијом (Bogdanov i sar., 2011).

У оквиру пројекта који су пре три деценије реализовали истраживачи Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, под руководством професора Недељка Трнавца, прикупљен је и анализиран обиман истраживачки материјал о малим сеоским школама које имају мање од 15 ученика (Trnavac i sar., 1992). У монографији у којој се извештава о резултатима пројекта указано је на значај проучавања и унапређивања рада *школа у забаченим* (планинским, руралним) *крајевима*, уз констатацију која одражава и актуелно стање, да је то за многе стара тема која је заборављена смањењем броја ученика и учитеља у тим селима, а која „постаје све актуелнија и значајнија како су економске, социјалне и културне разлике све веће између ових села и урбаних средина и како је у њима све мање школа, учитеља и ученика” (Trnavac i sar., 1992, стр. 20). У брдско-планинским насељима деценијама уназад се бележи смањење броја становника (услед демографских кретања и пада наталитета) и последично све мањи број ученика који се уписују у основне школе.

**Табела 2:** Смањење броја редовних основних школа у Републици Србији током последње две деценије

Година	Број школа	Година	Број школа
2001.	3.588	2011.	3.467
2002.	3.580	2012.	3.455
2003.	3.587	2013.	3.429
2004.	3.579	2014.	3.414
2005.	3.572	2015.	3.385
2006.	3.551	2016.	3.365
2007.	3.544	2017.	3.352
2008.	3.530	2018.	3.319
2009.	3.512	2019.	3.268
2010.	3.468	2020.	3.238

Извор: DevInfo baza (2021) – на основу извештаја РЗС: Статистика образовања

У Табели 2 је приказано да је у последње две деценије затворено 350 основних школа. Од 2001. до 2014. године затворено је 159 школа. Оваква мера се интензивира последњих година, па је од од 2014. до 2020. године затворена 191 школа. *Мере штедње* прокламоване су као државна политика у јавном сектору што је праћено неолибералном оријентацијом у просветној политици (Tadić, 2019). Уместо опти-

мизације мреже школа, организовања бесплатног превоза ученика до најближих школа и системске подршке школама, наставницима и ученицима за увођење разноврсних модела наставе, просветне власти су се деценијама уназад опредељивале за једноставније и јефтине решење, означавајући бројне сеоске школе као нерентабилне. Деценијама је педагошка перспектива била јасна: „Економистички приступ образовању и вулгаризовано схватање појма 'рентабилност школских институција' довели су до неоправданог укидања великог броја осморазредних, па и четвороразредних основних школа код нас” (Trnavac i sar., 1992, стр. 11–12). Рационализација школске мреже и затварање малих школа (углавном у руралним подручјима) спровођена је на основу *фискалне*, а не *педагошке логике*, без узимања у обзир карактеристика школске мреже у Србији и озбиљних импликација ових фискалних мера (о неким од њих ће бити писано у наставку). „То је пример сукоба економске и педагошке ефикасности у образовању који крши право ученика на доступно и квалитетно образовање” (Pešikan & Ivić, 2016, стр. 110).

Из података који су доступни у базама Републичког завода за статистику о броју ученика у редовним основним школама (Табела 3) не можемо да закључујемо о броју ученика који школе похађају у градским и сеоским насељима, нити се на основу тога да ли иду у матичну школу или издвојена одељења може закључивати о томе да ли се ове школе налазе у развијенијим или у руралним пределима Србије (неке матичне школе се налазе у руралним пределима). Ипак, оправданим сматрамо везивање података о ученицима који уче у издвојеним одељењима за живот у руралним подручјима.

**Табела 3:** Број ученика у редовним основним школама у Републици Србији на почетку школске године, петогодишњи преглед

Број ученика у редовним основним школама	територија	2016/2017.	2017/2018.	2018/2019.	2019/2020.	2020/2021.
		школска година	школска година	школска година	школска година	школска година
Број ученика у редовним основним школама	Република Србија	545.234	539.147	527.834	517.826	510.576
	Србија Југ	273.075	267.495	259.272	251.449	245.570
Број ученика у редовним МАТИЧНИМ ОСНОВНИМ ШКОЛАМА	Република Србија	485.783	481.297	472.748	465.907	459.305
	Србија Југ	227.789	224.003	218.026	212.050	207.791
Број ученика у ПОДРУЧНИМ/ИЗДВОЈЕНИМ ОДЕЉЕЊИМА	Република Србија	59.456	57.850	55.086	51.919	51.271
	Србија Југ	45.286	43.492	41.246	39.399	37.779

Извор: Републички завод за статистику (2021а)

Од укупног броја ученика у Републици Србији који похађају школе у руралним подручјима које функционишу као подручна, издвојена одељења, највише их живи на територији Централне Србије (око три четвртине). У последњих пет година број ученика у матичним основним школама у Републици Србији се смањило за 8,8%, док је у издвојеним одељењима дошло до значајнијег смањења броја ученика (за 13,8%). Ако се посматра само Централна Србија, смањење броја ученика у издвојеним одељењима у последњих пет година је још израженије (за 16,6%).

**Табела 4:** Број ученика у редовним основним школама у Републици Србији на почетку школске 2020/2021. године, по разредима

Разред	МАТИЧНЕ основне школе	ИЗДВОЈЕНА ОДЕЉЕЊА
Укупно	459.305	51.271
I разред	53.937	8.376
II разред	54.921	8.765
III разред	53.716	8.752
IV разред	55.363	9.231
V разред	61.262	3.929
VI разред	60.273	4.035
VII разред	59.303	4.076
VIII разред	60.530	4.107

Извор: Републички завод за статистику (2021а)

Из доступних података није било могуће закључивати о броју ученика који уче у сеоским школама које имају статус матичних осморазредних основних школа, и које су у насељенијим и нешто развијенијим сеоским срединама, где је обично уочљивији процес урбанизације (Radulović, 1996). Овде ћемо дати податке само о ученицима из издвојених одељења (која се уобичајено подразумевају као школе из руралних подручја). До података о броју ученика у четвороразредним и осморазредним издвојеним одељењима могли смо да дођемо само посредно, на основу података о односу ученика у 4. и 5. разреду основних школа у Републици Србији (Табела 4). Може се закључити да након 4. разреда око 4.000 ученика из издвојених одељења наставља школовање у истој школи (сеоске осморазредне школе), а да нешто мање од 5.500 ученика након 4. разреда прелази у матичне школе (што би се могло у великој мери поклапати са бројем ученика 4. разреда који су у претходној школској години похађали малу четворогодишњу сеоску школу (уобичајено по комбинованом моделу). Према томе, у односу на укупан број ученика 4. разреда у Републици Србији (64.594 ученика у 2020/2021. школској години), око 15% њих учи у издвојеним одељењима, углавном у руралним подручјима (6% у осморазредној сеоској школи која функционише као издвојено



одељење, а око 9% у четвороразредној сеоској школи). Када се посматра само регион Централне Србије, око 25% ученика 4. разреда учи у издвојеним одељењима (10% у осморазредној, а око 15% у четвороразредној сеоској школи).

## О реализацији стратешких циљева релевантних за васпитање и образовање у руралним подручјима

У документу Националног просветног савета, *Образовање у Србији: како до бољих резултата* (2011), истиче се да је први и основни циљ стратешког развоја образовања у Србији повећање праведности на свим нивоима образовања, уз наглашавање неопходности унапређивања стања у образовању деце и младих из сеоских подручја. Наглашава се да образовни систем Србије мора да повећа своју праведност на свим нивоима образовања. „Учешће у образовању (обухват образовањем) и стицање одговарајућих компетенција је основни инструмент за социјално укључивање припадника осетљивих друштвених група и за рационално коришћење људских ресурса из свих делова популације” (*Образовање у Србији...*, 2011, стр. 18).

У стратешким документима и законодавној регулативи, једино се још у *Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године* (у даљем тексту: *Стратегија 2020*) као један од кључних аспеката развоја система образовања и васпитања истиче рад сеоских школа. На више нивоа се указује на специфичности образовног и васпитног рада у овим подручјима, од начина финансирања сеоских школа, до обуке наставника који у њима раде. Деца из сеоских подручја се третирају као *деца из осетљивих категорија* и као *деца у неразвијеним, сиромашним и социјално дефаворизованим срединама* (*Strategija razvoja obrazovanja...*, 2012, стр. 187). У овом стратешком документу анализирани су и међународни извештаји у којима је евидентирано осипање броја ученика у току основне школе (стопа преласка деце у пети разред узимана је као индикатор). У њима је уочен „озбиљан проблем унутрашње неправедности система у коме постоји тренд пораста осипања деце из осетљивих група, пре свега сеоске и ромске деце...” (*Strategija razvoja obrazovanja...*, 2012, стр. 30). Достицање визије основног образовања и васпитања захтева подизање квалитета рада и побољшање услова у којима се ради у школама. У *Стратегији 2020*, препознато је да „подизање квалитета рада у сеоским малим школама и комбинованим одељењима подразумева боље услове за школовање (пристојна инфраструктура, хигијенски и безбедносни ниво, опрема за рад, дидактичка средства, асистивне технологије,



интернет конекција)” (Strategija razvoja obrazovanja..., 2012, стр. 41). У документу се наводи да о квалитету образовања и васпитања у сеоским подручјима можемо закључивати и преко података да ретко које истурено одељење има библиотеку (чак и да се говори о њеној опремљености и функционалности). „То значи да тамо где су највеће потребе за додатном образовном стимулацијом (низак социо-културни и економски ниво средине, низак образовни ниво родитеља, мање и теже доступни сви образовни, културни и научни садржаји), ње најмање има” (Strategija razvoja obrazovanja..., 2012, стр. 31). Упркос свему наведеном о начину на који је *Страјтеијом 2020* рад сеоских школа схваћен, позициониран и афирмисан у визији развоја основношколског система образовања и васпитања, у Акционом плану<sup>3</sup> (у даљем тексту: АП) којим је требало прецизирати мере и одговорност за њихово спровођење ни речју се не помињу сеоске школе, сеоска деца, комбинована одељења, издвојена одељења и слично.

Законом о планском систему Републике Србије донетом 2018. године стратегија се дефинише као *основни документи јавне полиитике*, и разрађена је методологија за анализу ефеката јавних политика и прописа. Предвиђено је да се *ex post* анализама, након одређеног времена у којем се спроводила јавна политика, дође до коначног закључка у ком степену су одређене јавне политике довеле до остварења жељених циљева, да утврди ефекте одређених јавних политика и да пружи препоруке за нове јавне политике из одређене области. *Ex post* анализа спровођења *Страјтеије 2020* (Analiza ostvarenosti..., 2020) садржи приказ: 1) кључних специфичних циљева предвиђених Стратегијом 2020, 2) акција из АП усмерених на остварење специфичног циља, 3) очекиваних исхода из АП, 4) кључних спроведених активности у периоду од 2015. до 2020. године и 5) процену остварености стратешких циљева. Овде ће бити издвојени сегменти који могу бити од посебног значаја за наш проблем истраживања. Коришћени поступак у анализи не омогућава закључивање о узроцима, али може допринети бољем разумевању шта је могло довести до одређених ефеката јавне политике.

Из приказа и анализе остварености стратешких циљева од 2015. до 2020. године за подсистем основног образовања и васпитања издвојићемо два кључна специфична циља предвиђена *Страјтеијом 2020*. који се односе на *повећање обухвата* као општи стратешки

3 Акциони план за спровођење *Страјтеије развоја образовања у Србији до 2020. године* (скраћено: АП) донет је 2015. године за период 2015–2020. године. Њиме су конкретизоване појединачне активности (акције) дефинисане циљевима и приоритетима *Страјтеије 2020*, разрађени начини спровођења, рокови, кључни носиоци и извршиоци, инструменти за праћење и показатељи напретка, као и процедуре извештавања и процене ефеката предвиђених стратешких мера.

циљ. Први такав циљ је да обухват основним образовањем није мањи од 98%. Анализом је утврђено следеће: „У Акционом плану, делу који се односи на основно образовање, не постоји ниједна акција која се директно односи на овај стратешки циљ, али индиректно се односе следећа акције: Оптимизација мреже и Смањење стопе осипања ученика у току основног образовања” (Analiza ostvarenosti..., 2020, стр. 41–42). У приказу кључних спроведених активности у периоду од 2015. до 2020. године уочљиво је да се ниједна не односи на ученике у сеоским школама иако је у стратегији наглашено да је уз ромску, у овој популацији осипање највеће.

Други специфичан циљ предвиђен *Стратегијом 2020.* који је релевантан за наш истраживачки проблем јесте постојање тима у Министарству просвете, науке и технолошког развоја за праћење и извештавање о стању у образовању и васпитању на селу и у осетљивим категоријама деце (обухват, осипање, завршавање школе и квалитет школовања). Анализом је утврђено следеће: „У Акционом плану, делу који се односи на основно образовање, не постоји ниједна акција која се директно односи на овај стратешки циљ” (Analiza ostvarenosti..., 2020, стр. 48). Делимична оствареност циља образлаже се акцијама на пољу израде методологије прикупљања и обраде података у образовању и на пољу развоја инклузивног образовања, као и постојањем Одсека за људска и мањинска права у образовању и активности које група спроводи. За тему којом се бавимо посебно је значајна следећа констатација: „Није формирана, као посебна група, јединица која би пратила и извештавала о образовању деце на селу. Закон не препознаје као посебну категорију образовање деце на селу, али препознаје праведно, доступно, релевантно и квалитетно образовање за сву децу и ученике” (Analiza ostvarenosti..., 2020, стр. 49).

Поред наведеног о ефектима препорука из *Стратегије 2020.* у областима које се односе на рад сеоских школа, за разумевање контекста у коме је одлучивано о начину рада школа (свих, па и оних у руралним подручјима) важно је имати у виду и начин на који се ова проблематика третира у актуелном базичном закону (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2017.) и у националном стратешком документу који је у процедури усвајања – *Предлоју стратегије развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*. Ни у једном од ова два документа сеоске школе се не спомињу, не наводе се активности којима би се регулисало и унапредило њихово функционисање.

На крају анализе направићемо осврт и на један аспект питања финансирања, јавних улагања у образовање, који је повезан на одређени начин са свим раније отвореним темама и проблемима у раду школа у руралним подручјима. Један од кључних специфичних циљева дефини-

саних *Стратегијом 2020.* односио се на повећање јавног финансирања образовања са 4,5% (у тренутку њеног писања) на 6,0% бруто друштвеног производа (БДП) у 2020. години, чиме би се постигла четири кључна ефекта: повећање квалитета образовања; унапређење доступности, тј. обухвата образовања; повећање ефикасности система образовања; повећање релевантности образовања. „Полазећи од чињенице да образовање представља врсту продуктивног јавног расхода, основ на коме се развија визија система образовања је повећање учешћа укупних јавних расхода за образовање на ниво од 6% бруто домаћег производа до 2020. године. Ово повећање мора да буде континуално, као стратешко опредељење државе” (*Strategija razvoja obrazovanja...*, 2012, стр. 169). У *ex post* анализи се наводи да овај стратешки циљ није остварен. „Процена је извршена на основу показатеља да нису повећана улагања у образовање, већ да су смањена. Односно, у образовање се улаже 3,1% БДП.” (*Analiza ostvarenosti...*, 2020, стр. 75). Ову процену ћемо додатно поткрепити подацима о јавним расходима за образовање у Републици Србији у претходне две деценије (Табела 5).

**Табела 5:** Улагања у образовање из структуре БДП-а

Година	Бруто домаћи производ (БДП)*	Процент БДП-а за образовање	Процент БДП-а за образовање у четворогодишњим циклусима
2001.	13.061,4	3,8	
2002.	17.148,7	4,0	
2003.	22.491,5	3,5	3,8
2004.	26.113,1	3,7	
2005.	27.616,7	3,3	
2006.	32.540,4	3,6	
2007.	43.215,4	3,6	3,6
2008.	52.156,2	3,8	
2009.	45.234,8	3,7	
2010.	41.724,1	3,9	
2011.	49.254,9	4,1	3,9
2012.	43.238,7	3,8	
2013.	48.386,2	3,6	
2014.	46.990,2	3,5	
2015.	39.640,3	3,2	3,4
2016.	40.688,1	3,1	
2017.	44.286,0	3,1	
2018.	50.588,5	3,2	
2019.	51.462,0	3,3	3,2
2020.	53.039,2	3,3	

\* БДП је изражен у милионима америчких долара.

Извор: DevInfo baza, 2021 (на основу извештаја РЗС: Национални рачуни)

Из табеле се може видети да је од времена у коме је *Стратегија 2020* писана, и када је као стратешки циљ дефинисано постепено повећавање улагања у образовање, пет година заредом учешће укупних јавних расхода за образовање било све мање, чак и у години након усвајања *Акционог плана* (2015). Издвојили смо податак да је у последње четири године (када ове податке посматрамо обједињено у четворогодишњим циклусима који одговарају политичким променама у извршној и законодавној грани власти) учешће укупних јавних расхода за образовање било најниже, свега 3,2% БДП-а. У овом периоду, у већини европских земаља, у којима је и проценат БДП-а по глави становника већи него у Србији, учешће јавних улагања у образовање кретало се између 4 и 5%, док је у скандинавским државама (Шведска, Норвешка и Финска) било између 7% и 8% БДП-а (UNESCO Institute for Statistics, 2021).

*Мере штеђење* у јавном сектору (попут забране запошљавања) и процентуално смањење учешћа јавних улагања у образовање у претходном периоду може се повезати са смањењем броја запослених наставника и стручних сарадника у школама, са запошљавањем десетина хиљада наставника на одређено време, са радом великог броја наставника у више школа како би се допунила норма часова. Тако су одраније познати проблеми у раду школа у руралним подручјима додатно закомпликовани. У ванредним околностима видљивији су постали и проблеми у вези са недовољном системском подршком у примени информационо-комуникационих технологија (ИКТ) за рад са ученицима којима је потребна додатна подршка у образовању, која се препознаје у „различитим видовима обуке наставника и ученика за коришћење ИКТ, пружању материјалне подршке, односно обезбеђивање неопходних ИКТ свим учесницима у образовању” (Medar i Ratković, 2021, стр.113).

У образовним политикама се од усмерења ка *квалитетном образовању за све* (почетком транзиционог периода, од 2001. године), дошло до „менаџерске концепције засноване на принципима *ефикасности система, финансијске ушtede и продуктивности*” (Tadić, 2019, стр. 69). Мере којима се регулише рад школа (па и оних у руралним подручјима у ванредној ситуацији са којом се суочавамо) треба разматрати уз разумевање опште организације савременог друштва у Србији, услед које су кључна збивања у области просветне делатности данас дубоко у позадини политичких и економских пројеката. Васпитно-образовни рад у руралним подручјима зависи од друштвеног амбијента у коме педагошка перспектива углавном није препозната као релевантан начин суочавања са изазовима савременог доба, што не би смело да умањи посвећеност педагога и наставника визији *квалитетног*

ној образовања за све и отпор политикама и праксама које одликује подређивање хуманих вредности захтевима за ефикасношћу.

## Уместо закључка

Ванредне околности у време епидемије видљивијим су учиниле бројне проблеме са којима се редовно суочавају запослени у просвети, ученици и њихови родитељи. Многи од тих проблема директна или индиректна су последица чињења и нечињења просветних власти у претходним годинама. Мада су деценијама уназад јасно истичани значај и могућа решења за децентрализацију и коришћење разноврсних флексибилних модела организације рада у специфичним околностима руралних подручја (Trnavac i sar, 1992; Radulović, 1996; Strategija razvoja obrazovanja..., 2012.), до данас није дошло до системских помака у том правцу.

Неадекватност системске подршке наставницима и ученицима школа у руралним подручјима, у околностима затварања школа у дужем временском периоду и преласка на модел наставе у дигиталном окружењу, треба тумачити уз разумевање карактеристика друштвеног контекста које су и пре пандемије обликовале доминантне образовне политике релевантне за проблематику рада ових школа. Изражено биполарна школска мрежа (велики број малих сеоских школа и знатно мање великих градских школа са великим бројем ученика) као значајна карактеристика система, морала је бити уважавана при доношењу одлука о начину рада школа у ванредним околностима.

У случају одржавања континуитета у области просвете у погледу системске подршке рада школа у руралним подручјима може се очекивати наставак продубљивања бројних проблема са којима се суочавају деценијама. Било какво унапређивање политике и праксе у овој области захтева професионализам, децентрализацију, демократизацију и повећање јавних улагања у образовање. Раније дефинисаним стратешким циљевима била је препозната важност усмеравања ресурса према ученицима и регионима са највећим потребама. Уз реafirмисање таквог приступа, стратешки је неопходно оријентисати се ка општим захтевима који би довели до суштинских промена у просветном систему, уз напуштање концепта који карактеришу менаџеризација просветне делатности, формализам, застарела и неефикасна настава схваћена као преношење знања и припрема за тестирање и оцењивање. Такве промене захтевају и прецизирање акционих планова, конкретних мера и делегирање одговорности надлежним институцијама за унапређивање рада и подизање квалитета рада у школама у руралним подручјима, уз уважавање њихових посебности.

## Референце

- Akcioni plan za sprovođenje Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2015). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Analiza ostvarenosti SROS 2020: Ex post analiza sprovođenja Strategije razvoja obrazovanja u Republici Srbiji (SROS) do 2020. godine (2020). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Bogdanov, N., Tomanović, S., Cvejić, S., Babović, M. i Vuković, O. (2011). *Pristup žena i dece uslugama u ruralnim oblastima Srbije i predlog mera za unapređenje stanja*. Beograd: UNICEF.
- DevInfo baza (2021). *Republika Srbija – Baza zvaničnih statističkih podataka za praćenje razvojnih strategija i pokazatelja socijalne uključenosti i smanjenja siromaštva*. <http://devinfo.stat.gov.rs/Opstine/libraries/aspx/Catalog.aspx>
- Medar, J. i Ratković, M. (2021). Primena informaciono-komunikacionih tehnologija u inkluzivnom obrazovnom kontekstu – iskustva nastavnika tokom pandemije COVID-19. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju – Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga* (str. 109–114). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.
- Obrazovanje u Srbiji: kako do boljih rezultata: Pravci razvoja i unapređivanja kvaliteta predškolskog, osnovnog, opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja 2010–2020. (2011). Nacionalni prosvetni savet.
- Ožegović, J. (2019). *Izveštaj o digitalnoj uključenosti u Republici Srbiji za period od 2014. do 2018. godine*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.
- Pelemiš, D. i Jovanović, D. (2021). Kombinovani, onlajn i redovni model nastave u gradskoj i prigradskoj sredini. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju – Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga* (str. 153–160). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.
- Pešikan, A., & Ivić, I. (2016). The Sources of Inequity in the Education System of Serbia and How to Combat Them. *Center for Educational Policy Studies (C.E.P.S) Journal*, 6(2), 101–124.
- Radulović, L. (1996). *Seoska škola kao posrednik kulture*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Republički zavod za statistiku (2021a). *Broj učenika na početku školske godine po polu i razredima*. <https://data.stat.gov.rs/Home/Result/11020301?languageCode=sr-Latn>
- Republički zavod za statistiku (2021b). *Škole i odeljenja na početku školske godine*. <https://data.stat.gov.rs/Home/Result/11020101?languageCode=sr-Latn>
- Stanovništvo prema starosti i polu, po naseljima (2011). *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011. u Republici Srbiji*. <https://www.stat.gov.rs/sr-Latn/oblasti/popis/popis-2011/popisni-podaci-eksel-tabele>

- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012). Službeni glasnik RS, br. 107/2012.
- Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitnog rada u osnovnoj školi u školskoj 2020/2021. godini. (2020). Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Tadić, A. (2019). *Na distanci od manipulacije: Emancipatorska komponenta vaspitnog rada nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- UNESCO Institute for Statistics (2021). *Government expenditure on education as a percentage of GDP*. <http://data.uis.unesco.org/>
- UNICEF (2020). *COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies*. <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). Službeni glasnik RS, br. 88.

Aleksandar S. Tadić<sup>4</sup>

## DISTANCE EDUCATION OR DISTANCING FROM EDUCATION – LOOK BACK TO THE EDUCATION IN RURAL AREAS

**Abstract:** Due to the epidemic of the COVID-19 virus, as a universal model of work for all primary schools in the Republic of Serbia, the replacement of regular classes in schools with distance education was applied. The analysis of relevant official documents and statistics data related to the work of rural schools aimed to clarify the social context that shaped the work of these schools during the COVID-19 pandemic. The paper points out the necessity of recognizing and respecting the peculiarities of this category of schools and students in strategic documents and concrete measures of the Ministry of Education. The reasons for inadequate systemic support can be seen in the characteristics of the social context that have shaped the dominant educational policies in both regular and in circumstances of crisis. The results of the analysis indicate the need to abandon the dominant orientation in official educational policies based on managerial principles of system efficiency and financial savings that limited the possibilities of achieving previously defined strategic goals related to the improvement of work and raising the quality of work in rural schools.

**Key words:** rural schools, distance education, strategy for education development in Serbia, COVID-19 pandemic.

---

\* Aleksandar S. Tadić, PhD, Associate Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, [aleksandar.tadic@f.bg.ac.rs](mailto:aleksandar.tadic@f.bg.ac.rs)





Емина Хебиб\*

## ШКОЛСКА КЛИМА У ВРЕМЕ ПАНДЕМИЈЕ КОРОНА ВИРУСА

**Апстракт:** Школска клима је феномен који се све чешће јавља као предмет истраживања у области психологије и педагогије. Резултати бројних истраживања показују да је школска клима важна претпоставка квалитета школског рада. У ванредним условима у којима се одвија школски рад а који су изазвани пандемијом корона вируса, може доћи до промена у квалитету односа између кључних актера школског рада, пракси управљања и руковођења радом школе, као и у перцепцији школе и доживљају себе у школи код ученика и наставника. Поред јављања већег броја тешкоћа у наведеним сегментима школског рада и функционисања школске институције, ове промене могу бити и позитивне и резултирати уочавањем важности изградње позитивне школске климе. У раду се анализира питање правца и интензитета промена у домену школске климе у време пандемије и истиче идеја о важности изградње позитивне школске климе као пута и претпоставке унапређење праксе школског рада и реформе и развоја школе као институције.

**Кључне речи:** школска клима, пандемија корона вируса, комуникација и сарадња између актера школског рада, ефективно управљање и руковођење радом школе, ученички и наставнички доживљај школе.

### Увод

Пандемија корона вируса изазвала је глобалну кризу у свим сегментима функционисања друштва и областима друштвених делатности, па тиме и у образовању. Већ другу годину школски рад одвија се у ванредним околностима што се може негативно рефлектовати на квалитет школског образовања. Међутим, дугорочно гледано, можда се могу очекивати и неке позитивне промене. Наиме, управо

---

\* Емина Хебиб је ванредни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. E-mail: ehebib@f.bg.ac.rs

нам је криза у области школског образовања изазвана пандемијом указала на правце нужних промена у пракси школског рада и функционисању школа као институција. У условима одвијања наставног процеса без непосредног контакта и комуникације између ученика и наставника јасније се могу уочити: предности и ограничења употребе различитих медија и савремене технологије у образовању; потреба редефинисања улоге наставника у наставном процесу и школском раду (који, поред улоге извора и преносиоца знања, мора да преузме и улогу инструктора и супервизора самосталног учења ученика и извора психосоцијалне подршке ученицима у школском раду и одрастању); важност развоја животних вештина, посебно вештина комуникације и сарадње, као циља школског образовања...

У овом раду, након кратког осврта на феномен школске климе као предмета истраживања и објашњења појма школска клима преко издвајања и дефинисања његових кључних димензија, анализира се питање како се и у коликој мери школска клима мења у условима реализације онлајн наставе и одвијања школског рада у ванредним околностима. Истиче се и објашњава идеја да је школска клима важна детерминанта квалитета школског рада, као и да тешкоће и изазови у школском раду изазвани пандемијом корона вируса указују на важност изградње позитивне школске климе.

## Школска клима као предмет истраживања

За развој сазнања о важности школске климе веома значајна била су истраживања, популарна још почетком XX века, о повезаности између климе или атмосфере у организацији и мотивације и продуктивности запослених, као и степена њиховог задовољства послом. Тако се 40-тих година прошлог века јављају студије о организационој клими у којима се истиче повезаност понашања и деловања појединца и средине у којој се оно дешава, као и повезаност између модела управљања и руковођења организацијом и понашања и деловања појединаца и група у њој (Chirkina & Khavenson, 2018).

Од 50-тих година прошлог века феномен школске климе јавља се као засебан предмет истраживања и почиње систематски да се истражује. У то време истраживачи се пре свега интересују за повезаност институционалне структуре управљања и других процеса школског рада и живота, као и за социјалне односе који се у школи остварују и развијају. Почев од 90-тих година прошлог века па до данас, истраживања школске климе су све бројнија и заступљенија у научним областима психологије и педагогије. Школска клима се најчешће пос-

матра као један у низу контекстуалних фактора који детерминишу квалитет резултата школског рада, односно као важна детерминанта ученичких постигнућа, али и њихове мотивације и социјализације (Chirkina & Khavenson, 2018). У последње време школска клима као истраживачки феномен све више се повезује и са актуелном тематиком психолошких и педагошких истраживања – узроцима, манифестацијом и превенцијом антисоцијалног понашања ученика (Popović Ćitić i Đurić, 2018).

Последње две године, које можемо означити као време пандемије изазване корона вирусом, реализована су бројна истраживања и објављен је велики број радова која за тематику имају анализу тренутног стања у области образовања. У анализи ефеката реализације онлајн наставе и последица прекида редовног рада школа, школска клима се неретко јавља као једна од истраживачких варијабли. Поред тога, у прегледним радовима и стратешким документима међународних организација у којима се нуде прикази стања у области образовања у ери пандемије и предлози мера за решавање новонасталих проблема, школска клима се издваја као веома важна тема.

На основу резултата бројних истраживања о школској клими изведени су закључци о њеној важности за квалитет процеса и резултата школског рада (Hebib i Žunić Pavlović, 2018). Показана је тако повезаност позитивне школске климе са бољим школским постигнућима ученика (Bear et al., 2014; Davis & Warner, 2015; Johnson & Stevens, 2006; Sherblom et al., 2006; Stewart, 2007), као и са мањом учесталošћу изостајања из школе (Claes et al., 2009; Corville Smith et al., 1998) и напуштања школовања (Lee & Burkam, 2003; Rumberger & Thomas, 2000). Поред тога, резултати истраживања показују да је школска клима повезана са социјално-емоционалним развојем ученика, ангажовањем ученика у наставном процесу (Fraser, 1998, Freiberg, 1999, према Adelman & Taylor, 2005), превенцијом вршњачког насиља у школи и изградњом школе као здраве средине за учење и развој (Wang et al., 2013).

## Димензије школске климе

Без обзира на богата истраживачка сазнања о овом феномену, може се рећи да и даље не располажемо развијеном и општеприхваћеном прецизном дефиницијом појма школска клима (Hebib i Žunić Pavlović, 2018). Као и у случају многих других концепата проучаваних у друштвеним наукама, концепт школска клима аутори различито тумаче. Неки аутори покушавају да овај појам прецизно

дефинишу и да објективно утврде његове елементе, а други аутори нуде описна одређења која неретко садрже и субјективно разумевање садржаја и значења самог појма (Chirkina & Khavenson, 2018). У покушајима да се разради што прецизније одређење приступа се операционализацији овог појма преко издвајања и описа димензија школске климе.

Већина савремених аутора полази од решења које је понудио Tagiuri још 1968. године (Chirkina & Khavenson, 2018) и издваја физичку, социјалну и академску димензију школске климе (Ђорђевић, 2019; Поповић Ћитић и Ђурић, 2018). Као компоненте физичке димензије уобичајено се наводе: изглед школске зграде и учионица; величина школе у односу на број ученика и наставника; ред и организација рада; доступност ресурса за рад. Социјална димензија школске климе обухвата: квалитет интерперсоналних односа између ученика, наставника и ваннаставног особља; равноправан и фер третман ученика од стране наставника и ваннаставног особља; степен до којег ученици, наставници и друго запослено особље школе учествују у процесу доношења одлука. Академска димензија укључује: квалитет наставе (квалитет праксе учења и подучавања у школи); очекивања наставника у погледу напредовања ученика; праћење ученичког успеха и обавештавање ученика и родитеља о постигнутим резултатима у школском раду (Поповић Ћитић и Ђурић, 2018).

Поред наведених, понекад се издвајају и следеће димензије школске климе: безбедност (физичка, социо-емоционална) ученика и наставника и других особа укључених у школски рад; скуп норми и вредности „владајућих” у школи; перцепција школе од стране ученика, наставника и других актера школског рада и живота (Cohen et al., 2009).

Поједини аутори, унутар наведених димензија, идентификују и конкретније елементе које разумевају и тумаче као индикаторе школске климе, али и детерминанте квалитета школског рада попут нпр.: степена заједништва који влада међу актерима школског рада и нивоа развијености осећаја припадности заједници која учи (Zullig et al., 2010); обележја школе као физичког и социјалног окружења у коме се одвија процес подучавања и учења; одлика програма наставног рада; комуникације и сарадње у оквиру школе и између школе и родитеља ученика; осећаја сигурности код ученика и запослених у школи и слично (Adelman & Taylor, 2005; Cobb, 2014; Cohen, 2006).

Заједничка одлика свих претходно наведених примера издвајања и идентификације кључних димензија школске климе јесте указивање на важност контекста у којем се одвија школски рад. Школска

клима је, заправо, једна од важних одлика школског контекста. Не чуди, стога, што се у истраживањима ефеката школског рада, школска клима дефинише као једна од контекстуалних варијабли које се испитују. У истраживању TIMSS 2019 школски контекст (услови у којима се одвија рад и живот школе) дефинисан је кроз састав школе и ресурсе који су доступни ученицима, школску дисциплину и безбедност и школску климу која обухвата следеће варијабле: значај који школа придаје академском успеху; перцепција родитеља/стараатеља о школи; осећај припадности који ученици имају према школи (Nacionalni izveštaj TIMSS 2019 u Srbiji, 2020; Vujačić i sar., 2020). У истраживању PISA 2015 школска клима није издвојена као јединствена варијабла истраживања, али су постигнућа ученика анализирана у повезаности са следећим њеним димензијама: ставови ученика према школи и образовне аспирације ученика; осећај припадности школи; одлике наставе у учионици; окружење за учење; дисциплина у учионици и школи (Videnović i Ćaprić, 2020).

У покушају да се што прецизније одреди значење и садржај појма школска клима и што прецизније издвоје и опишу његове димензије, овај појам се повезује, па чак делом и поистовећује, са појмовима клима у учионици или одељењу и школска култура (Hebib i Žunić Pavlović, 2018). Међутим, иако се ради о сродним, наведени појмови нису истозначни.

Пошто одељење, као основни ученички колектив и организациона форма у којој се одвија наставни рад у школи, представља само једну поткомпоненту социјалног система школе, клима у учионици или одељењу је само једна компонента школске климе (Hebib i Žunić Pavlović, 2018). Клима у учионици или одељењу и школска клима означавају исти феномен, али на различитим нивоима – нивоу учионице или одељења, односно нивоу перцепције или доживљаја школе у целини (Adelman & Taylor, 2005; Cohen et al., 2009).

Школска култура се односи на природу и карактер школског рада, односно природу и карактер функционисања школе као институције. Школска култура, као изведеница концепта организациона култура, дубоко је уткана у структуру школе и може се посматрати на различитим нивоима – од елемената структуре школе и садржаја школског рада који су видљиви и јасно се манифестују, преко елемената који су повезани са концепцијом и стратегијом школског рада (попут система вредности, заједничких уверења и ставова актера школског рада), до перцепције, мишљења и осећаја актера школског рада који представљају темељ њихових акција и вредности које усвајају, мада их нису увек свесни (Schein, 2004). Школска култура

се односи на обележја школе као организације која обликују и одређују индивидуално и институционално деловање (Gruenert, 2008; Peterson, 2002) и којима се осигурава стабилност и ред у функционисању организације (Deal, 1990).

Школска клима и школска култура су две перспективе посматрања организација или институција и сродни су феномени који се у реалности школског живота јављају у својеврсној интеракцији (Mavroskufis, 2013), као две различите, али међусобно повезане и условљене димензије школског рада и живота (Saufler, 2005). Разлике у тумачењима значења и садржаја ова два појма и њиховог односа резултат су разлика у доминантним теоријско-методолошким приступима (квантитативна и/или квалитативна методолошка решења и поступци) у њиховом досадашњем проучавању (Denison, 1996; Thapa et al., 2013).

## Правац и интензитет промена у домену школске климе у време пандемије корона вируса

У осврту на питање правца и интензитета промена у домену школске климе у време пандемије корона вируса, посебна пажња ће се усмерити на следећа питања која су повезана и произлазе из претходно описаних димензија: квалитет комуникације и сарадње између кључних актера школског рада; одлике деловања органа и појединаца који непосредно руководе радом школе у ванредним околностима, са нагласком на питање ефективности управљачких и руководећих структура у изградњи школе као безбедне и подстицајне средине за учење и у развоју и обезбеђивању различитих видова подршке и помоћи ученицима и наставницима у остваривању онлајн наставе и реализацији школског програма у ванредним околностима; ученички и наставнички доживљај школе и сопствене улоге у школском раду који се одвија у ванредним околностима.

Наведена питања издвојена су јер се односе на неке од димензије школске климе које су „на удару” неповољних околности у којима се одвија школски рад већ другу годину заредом. С друге стране, ради се о димензијама школске климе које могу бити „место” препознавања могућности за успешнију праксу школског рада и функционисање школе као институције, а тиме и добар пут њене реформе и развоја. Стога ће се издвојене теме анализирати на исти начин – поред тога што ће се дати опис школске праксе у издвојеном сегменту у време пандемије, навешће се и могућности њеног мењања и развоја у циљу изградње позитивне школске климе.

*Квалитет комуникације и сарадње између кључних актера школског рада и између школе и окружења.* Изостанак непосредне комуникације и контакта између ученика и наставника негативно се може одразити на квалитет њиховог односа, као и на квалитет наставног процеса и резултате који се остварују. Истовремено, асинхронна комуникација и међусобна удаљеност може помоћи и ученицима и наставницима да увиде важност њиховог заједничког рада и препознају вредности наставе као процеса социо-емоционалног учења, а не само остваривања академских постигнућа. Наиме, различити аспекти социо-емоционалног односа значајни су за квалитет школског учења и ученичких постигнућа, као што се квалитетан однос с ученицима одражава и на ентузијазам, задовољство послом и стрес наставника (Krstić, 2016). У време пандемије потврђује се важност позитивног социо-емоционалног односа између ученика и наставника, као и важност развоја социјалних вештина и вештина адекватног емоционалног реаговања код ученика и наставника у циљу изградње школе као сигурне и здраве, а не само академски продуктивне средине (Brackett et al., 2020).

Поред отварања нове димензије односа између ученика и наставника, пандемија је јасно показала да школа и школски систем не могу у потпуности успешно остварити своју функцију без сарадње с породицом (Gutierrez Alvarez et al., 2020). Сарадња наставника и других стручних лица запослених у школи са родитељима ученика препознаје се као посебно важна управо у условима реализације онлајн наставе. Истраживања показују да је „учење од куће” за већину родитеља тешко и фрустрирајуће искуство, посебно уколико је праћено доживљајем повећане одговорности за учење и напредовање деце (Sahlberg, 2020), као и да већина родитеља није спремна да у већој мери учествује у процесу школског учења и прихвати се тзв. улоге коедукатора (Bonal & González, 2020; Gutierrez Alvarez et al., 2020). Ситуација се усложњава уколико се узме у обзир да постоје велике разлике у социоекономском статусу породица ученика. Измештање процеса учења и подучавања из простора учионице и школе може израженије да покаже јаз у образовним постигнућима ученика јер не могу сви родитељи у једнакој мери својој деци обезбедити потребне услове за успешно учење код куће и за креативно провођење слободног времена. Стога је, у тренутним околностима у којима се одвија школски рад, неопходна интензивнија комуникација и квалитетнија сарадња између запослених у школи и родитеља ученика која би се темељила на међусобном разумевању и пружању помоћи и подршке.



Квалитет односа између других категорија актера школског рада такође је „на удару” промена и потребног преиспитивања у време пандемије. На овом месту дат је осврт на однос између ученика и наставника и стручних лица запослених у школи и родитеља ученика јер се ради о односима који представљају темељ функционисања социјалног система школе и остваривања њене целокупне делатности.

*Одлике деловања орђана и њојединаца који њеосредно руководе радом школе у ванредним околностима.* У измењеним и отежаним условима у којима се одвија школски рад, руководиоци школа постају кључ одржавања система, а њихов адекватан одговор на нове, кризне околности може да резултира трајним позитивним променама у пракси управљања и руковођења школом (Harris & Jones, 2020). Руковођење школом у кризно, преломно време подразумева способност „навигације другачијим курсом” и „отварања нових путања” остваривања овог процеса (Harris & Jones, 2020, стр. 246).

Особе и органи који управљају школом и непосредно руководе школским радом имају пресудну улогу у обезбеђивању неометаног (уколико је то могуће) одвијања школског рада и реализације школског програма у ванредним околностима и условима кризе. Пре свега, неопходно је њихово ангажовање на обезбеђивању свих потребних средстава за успешно одвијање онлајн наставе и на припреми ученика и наставника за овај начин рада. Поред тога, битно је да се исказе способност и спремност да се школски рад према тренутним потребама реорганизује, односно да се приступи флексибилној организацији рада. Уз све наведено, управа школе мора радити на правовременом обезбеђивању свих потребних услова за „отварање” школа и повратак ученика и наставника у школске зграде и школске клупе без опасности по њихово здравље и безбедност. Пред управом школа је и изазов да институције којима управљају и руководе преобликују како би оне постале места снажних и продуктивних сарадничких односа, а не само место остваривања академских постигнућа (Darling Hammond et al., 2020).

Међутим, резултати истраживања показују да је управама школа које су одговориле брзо на изазовне околности, недостајала подршка са виших инстанци, што је резултирало импровизацијама у деловању и ослањањем искључиво на сопствене ресурсе и расположиве капацитете (Kalin et al., 2021). Ургентне промене у пракси управљања и руковођења радом школе могу резултирати трајнијим променама у пракси школског рада само уколико су праћене адекватним одговором на новонасталу ситуацију од стране носилаца власти и креатора политичких одлука у области образовања. Одвијање школског рада и



живота у условима пандемије указало је на важност: развоја културе поверења међу актерима школског система; обезбеђивања ресурса који подржавају колаборацију, заједнички рад и сарадњу; јачања и мобилизације свих капацитета за промену и унапређивање (Myung et al., 2020).

*Ученички и наставнички доживљај школе и сопствене улоге у школском раду који се одвија у ванредним условима.* Због измењених околности у којима се одвијају настава и школски рад у целини, а тиме и због измењених околности у којима се остварује улога ученика и наставника, доживљај школе и сопствене улоге у школском раду може да се промени и код ученика и код наставника. Ученици могу показати већи отпор према школи и школским обавезама због промена у начину рада, изостанка непосредног контакта са наставницима и смањења обима и пада квалитета инструктивне помоћи наставника, физичког и социјалног дистанцирања од вршњака који имају важно место и улогу у њиховом развоју (Orben et al., 2020), али могу бити и извор помоћи и подршке у учењу. Код ученика се могу јавити негативна осећања према школи и у нижој мери изражен осећај припадности школи и школском колективу. Као потврда за претходно речено могу се навести резултати истраживања који показују да ученици процењују бољим квалитет школског живота у редовним условима - у већој мери је испољено њихово опште задовољство школом, негативни осећаји према школи су мање изражени, бољи је њихов однос с наставницима, боља социјална интегрисаност, школу у већој мери доживљавају као место припреме за будућност и слично (Pehlić i Tufekčić, 2020).

У условима када се процес учења и подучавања у школи одвија у атмосфери „повежи се да би учио”, „научи да се повежеш” (Harris & Jones, 2020, стр. 245), настава може представљати велики извор стреса и за наставнике што се негативно одражава на њихов доживљај школе, сопствене улоге у школи и професије којој припадају. Међутим, исто тако у оваквим, неповољним околностима у којима се обавља улога наставника, доминантан тзв. „култ индивидуализма” (наставник је изолован од колега у учионици, са ученицима једног одељења са којима тренутно ради) може да се наруши и да међу наставницима и унутар школе завлада култура колаборације (Hergreaves & Fullan, 2020). Наиме, помоћ и подршка колега и заједнички рад са колегама неопходни су у ситуацији када се од наставника очекује да онлајн наставу организују и реализују на начин да се практикује и промовише индивидуализовано и персонализовано подучавање уз изражену и ефикасну подршку ученицима у самосталном раду код куће (Darling Hammond & Cook Harvey, 2018).

## Шта смо научили о школској клими у време пандемије корона вируса?

Из претходно датих описа постојећег стања у школама и пракси школског рада разрађених и на основу резултата истраживања, јасно следи закључак да нас је глобална криза изазвана пандемијом научила понешто о образовању, школи, као и важности школске климе за успешност школског рада. О образовању и школи научили смо нпр. да: наставници треба да буду боље припремљени за употребу различитих медија и савремене технологије у наставном процесу; школе треба да обезбеде потребна средства и опрему за успешно одвијање процеса учења и подучавања у школи и ван ње; ученици треба да буду спремни за процес самосталног учења када криза наруши редовни школски рад; носиоци образовне политике треба да раде на бржем и ефикаснијем одговору на изазове које са собом носи обустава редовног рада школа и активирање виртуелног школског живота, као и на разради и примени ургентних мера образовне политике које ће одржавати функционисање система и чувати га од различитих ризика попут нпр. израженијег испољавања неједнакости у образовању (Sahlberg, 2020).

Поред наведеног, спознали смо да је за успешност школског рада у редовним, али и у ванредним околностима неопходна изградња позитивне школске климе која треба да се темељи на: снажним и квалитетним односима између ученика и наставника, али и других укључених у школски рад (нпр. родитеља ученика); осећају припадности школи код ученика, али и код наставника, као и њиховом заједништву; реструктурисању и реорганизацији школе са циљем обезбеђивања адекватних физичких, али и психосоцијалних услова за рад (Darling Hammond & Cook Harvey, 2018) што може резултирати вишим нивоом ангажованости ученика и наставника у онлајн настави и другим школским активностима, као и смањивањем стреса код наставника изазваног другачијим и отежаним условима у којима се остварује наставничка улога (Brackett et al., 2020).

Отвара се, стога, питање како градити позитивну школску климу у условима виртуелног рада и живота школе. У одговору на ово питање треба имати на уму да не треба трагати за новим димензијама школске климе, већ треба откривати нове начине практичног деловања на изградњи позитивне школске климе у новим условима, нпр. довољно би било уколико би се на школу почело гледати као на заједницу учења утемељену на дијалогу и сарадњи (The school climate challenge..., 2007).

## Закључак

Образовање као делатност и као процес последње две године налази се пред великим изазовима због пандемије корона вируса. Први изазов односи се на потребу да се обезбеди несметано одвијање наставног процеса и школског рада, у модификованој форми прилагођеној измењеним и тешким условима. Други, можда и већи, изазов са којим ће се морати суочити сви актери школског рада и функционисања школског система јесте трагање за одговором на питање како ће се тренутна свеопшта криза одразити на школу и образовање – како ће школе и школски рад изгледати након пандемије?

На основу праћења и анализе праксе школског рада у време пандемије корона вируса могу се издвојити предности и ограничења реализације онлајн наставе и остваривања школског програма у „затвореним” школама, идентификовати тешкоће са којима се у овим условима суочавају ученици, наставници, родитељи ученика, непосредни руководиоци школа..., али се, једнако тако, могу утврдити и кључне претпоставке квалитета школског рада. Може се, наиме, јасније спознати важност школске климе за квалитет процеса и резултата школског рада не само у ванредним него и у редовним условима.

Школска клима, посебно у димензијама које се односе на квалитет комуникације и сарадње између кључних актера школског рада, ефективност у управљању и руковођењу радом школе и перцепцију школе и сопствене улоге у њој од стране ученика и наставника, може се препознати као место промене и развоја и реформе школе након пандемије.

Међутим, треба да будемо свесни да школски рад у условима пандемије неће и не може довести до брзих и лаких промена у домену изградње позитивне школске климе, као што се неће брзо и лако десити нужне промене у домену образовне политике које су неопходне као подржавајући контекст овог процеса (Salhberg, 2020). Пандемија нас је свакако научила да су ове промене неопходне. На нама је да на најбољи начин применимо научено.

## Референце

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2005). Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology* (pp. 88–90). Thousand Oaks, CA: Sage. <http://smhp.psych.ucla.edu/publications/46%20classroom%20climate.pdf>

- Bear, G. G., Yang, C., Pell, M., & Gaskins, C. (2014). Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: Relations to student achievement and suspensions. *Learning Environment Research*, 17(3), 339–354. <https://doi.org/10.1007/s10984-014-9162-1>
- Brackett, M., Levy, S., & Hoffmann, J. (2020). How to Foster a Positive School Climate in a Virtual World. In *Research Eclipsed: How Educators Are Reinventing Research-Informed Practice During the Pandemic* (pp. 11–44). [https://d3btwko586hcvj.cloudfront.net/uploads/pdf/file/212/Research\\_Eclipsed\\_FINAL-1600884157.pdf](https://d3btwko586hcvj.cloudfront.net/uploads/pdf/file/212/Research_Eclipsed_FINAL-1600884157.pdf)
- Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66, 635–655. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11159-020-09860-z.pdf>
- Claes, E., Hooghe, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as contextual and school-related problem: A comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14-year olds. *Educational Studies*, 35(2), 123–142. <https://doi.org/10.1080/03055690802470258>
- Chirkina, T. A., & Khavenson, T. E. (2018). School Climate: A History of the Concept and Approaches to Defining and Measuring it on PISA Questionnaires. *Russian Education & Society*, 60(2), 133–160. <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1451189>
- Cobb, N. (2014). Climate, culture and collaboration: The key to creating safe and supportive schools. *Techniques*. <https://www.acteonline.org/fellowship>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teacher College Record*, 111(1), 180–213.
- Corville Smith, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family, and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 629–640.
- Darling Hammond, L., & Cook Harvey, Ch. M. (2018). *Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success*. Washington: Learning Policy Institute. <https://restart-reinvent.learningpolicyinstitute.org/>
- Darling Hammond, L., Schachner, A., & Edgerton, A. K. (2020). *Restarting and Reinventing School: Learning in the Time of COVID and Beyond*. Washington: Learning Policy Institute. <https://restart-reinvent.learningpolicyinstitute.org/>
- Davis, J. R., & Warner, N. (2015). Schools matter: The positive relationship between New York City high schools' student academic progress and school climate. *Urban Education*. <http://journals.sagepub.com.proxy.kobson.nb.rs:2048/doi/pdf/10.1177/0042085915613544>

- Deal, E. T. (1990). Healing our schools: Restoring the heart. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now* (pp. 127–149). Bristol: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *The Academy of Management Review*, 21(3), 619–654.
- Đorđić, D. (2019). *Školska klima kao faktor rezilijentnosti učenika* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Gutierrez Alvarez, L., Hernandez, L., Kim, T., Kuttner, J. P., Lopez, R. G., Mayer Glenn, J., Niang, A., & Yanagui, A. (2020). *Family-School Relationships Are the Missing Link in COVID-19 Era Education*. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-family-school-relationships-are-the-missing-link-in-covid-19-era-education/2020/10>
- Gruenert, S. (2008). School climate and school culture – They are not the same thing. *Principal*, 87(4), 56–59.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 327–336. <https://www.emerald.com/insight/2056-9548.htm>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Hebib, E. i Žunić Pavlović, V. (2018). Školska klima i školska kultura: okvir za izgradnju škole kao bezbedne i podsticajne sredine za učenje i razvoj. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 50(1), 113–134. <https://doi.org/10.2298/ZIP11801113H>
- Johnson, B., & Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning environments research*, 9(2), 111–122. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9007-7>
- Kalin, J., Skubic Ermenc, K., & Mažgon, J. (2021). The challenges of school leadership in emergency situations. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 72(138), 130–149.
- Krstić, K. (2016). Socioemocionalni aspekti nastave i učenja. *Nastava i vaspitanje*, 65(3), 471–490.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353–393. <https://doi.org/10.3102/00028312040002353>
- Nacionalni izveštaj TIMSS 2019 u Srbiji (2020). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mavroskufis, D. K. (2013). Okruženje za učenje. U W. L. Anderson (Ed.), *Nastava orijentisana na učenje* (str. 51–70). Beograd: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Myung, J., Krausen, K., Kimner, H., & Donahue, C. (2020). *Continuous Improvement in Schools in the COVID-19 Context*. <https://edpolicyinca.org/publications/continuous-improvement-schools-covid-19-context>

- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *Lancet Child Adolescent Health*, 4, 634–640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)
- Pehlić, I. i Tufekčić, N. (2020). Percepcija kvaliteta školskog života učenika u redovnoj i onlajn nastavi u toku pandemije koronavirusa. U A. Arnaut (ur.), *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici* (str. 177–193). Zenica: Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici.
- Peterson, K. D. (2002). Enhancing school culture: Reculturing schools. *Journal of Staff Development*, 23(3), 1–4.
- Popović Čitić, B. i Đurić, S. (2018).  *Pozitivna školska klima: elementi, principi i modeli dobre prakse*. Beograd: Fakultet bezbednosti Univerziteta u Beogradu.
- Rumberger, R. W., & Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology in Education*, 73(1), 39–67. <https://doi.org/10.2307/2673198>
- Sahlberg, P. (2020). Will the pandemic change schools? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 359–365. <https://www.emerald.com/insight/2056-9548.htm>
- Saufler, C. (2005). *School climate and culture*. <http://www.safeschoolsforall.com/schoolclimate.html>
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sherblom, S. A., Marshall, J. C., & Sherblom, J. C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research on Character Education*, 4(1–2), 19–31.
- Stewart, E. B. (2007). Individual and school structural effects on African American highschool students' academic achievement. *High School Journal*, 91(2), 16–34.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 20(10), 1–20. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy* (2007). Denver: National Center for Learning and Citizenship and Education Commission of the States. <http://schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>
- Videnović, M. i Čaprić, G. (2020). *PISA 2015 – Izveštaj za Republiku Srbiju*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Vujačić, M., Đević, R. i Jošić, S. (2020). Školska klima kao faktor obrazovne efektivnosti škola – sekundarna analiza podataka iz TIMSS 2015 studije. *Inovacije u nastavi*, 33(2), 15–28. <https://doi.org/10.5937/inovacije2002015V>
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory into Practice*, 52(2), 296–302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

Emina Hebib\*

## SCHOOL CLIMATE IN THE ERA OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC

**Abstract:** School climate is a phenomenon that is increasingly appearing as a subject of research in the field of psychology and pedagogy. The results of numerous studies show that the school climate is an important prerequisite for the quality of school work. In the extraordinary conditions in which school work takes place, which are caused by the coronavirus pandemic, there may be changes in the quality of relations between key actors in school work, school management, as well as in student and teacher perceptions of school. In addition to the emergence of a number of difficulties in these segments of school work and the functioning of the school institution, these changes can be both positive and result in recognition of the importance of building a positive school climate. The paper analyzes the issue of the direction and intensity of changes in the domain of school climate during the pandemic and emphasizes the idea of the importance of building a positive school climate as a way and precondition for improving school practice and school reform and development.

**Key words:** school climate, coronavirus pandemic, communication and cooperation between school work actors, effective school management, student and teacher perceptions of school.

---

\* Emina Hebib, Associate Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. E-mail: [ehbib@f.bg.ac.rs](mailto:ehbib@f.bg.ac.rs)





Зорица Шаљић\*

## ПРУЖАЊЕ ДОДАТНЕ ПОДРШКЕ УЧЕНИЦИМА У ВАНРЕДНИМ УСЛОВИМА ОБРАЗОВАЊА

**Апстракт:** Пандемија корона вируса проузроковала је бројне тешкоће у функционисању школа које свој рад у новонасталим околностима реализују путем наставе на даљину или њеном комбинацијом са непосредним радом у школи. У таквим условима рада пружање додатне подршке ученицима се намеће као значајно питање. Полазећи од налаза бројних истраживања, у раду се разматрају утицаји ванредних околности на образовање и свеукупни развој ученика, тешкоће са којима се сусрећу ученици и наставници у остваривању наставног рада на даљину, могућности и ограничења пружања додатне подршке ученицима итд. Дате околности су истакле (или поново нагласиле) неопходност сагледавања читавог контекста у којем се образовање одвија и остваривања сарадње са родитељима у процесу обезбеђивања одговарајуће помоћи и подршке ученицима. Изазови са којима се суочава образовање, међу којима одвијање наставе у дигиталном простору заузима важно место, представљају прилику за редефинисање школског рада у циљу адекватнијег задовољавања различитих потреба ученика.

**Кључне речи:** настава на даљину, ванредни услови образовања, пружање додатне подршке ученицима, улога наставника у процесу пружања додатне подршке ученицима, пружање подршке наставницима у ванредним условима образовања.

### Увод

Пандемија вируса корона изазвала је за кратко време бројне проблеме у читавом свету. Између осталог, проузроковала је велике тешкоће у функционисању школских система. Ванредне околности су наметнуле затварање школа и, у односу на актуелну епидеми-

---

\* Зорица Шаљић, доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, [zorca.saljic@f.bg.ac.rs](mailto:zorca.saljic@f.bg.ac.rs)

олошку ситуацију, реализацију само наставе на даљину или њено комбиновање са остваривањем непосредног васпитно-образовног рада у школи. Школе су изненада (и неприпремљено) биле суочене са неопходношћу осмишљавања и примене образовања на даљину које изискује нове приступе у реализацији школског рада, нове вештине наставника и стручних сарадника итд. Наведене околности су рад школа учиниле много сложенијим и специфичнијим.

У складу са новонасталом ситуацијом, поред реорганизације непосредног васпитно-образовног рада у школи (школама су понуђени модели организације наставног рада за које треба да се одреде у складу са својим организационим условима) и временског скраћивања часова (који током пандемије трају 30 минута)<sup>1</sup>, планови и програми основног и средњег образовања се једним делом реализују путем савремених информационо-комуникационих технологија, у складу са прописаним циљевима, исходима и стандардима постигнућа. Подзаконским актом којим се уређује овај облик реализације васпитног и образовног рада школе код нас дефинисани су задаци наставе на даљину међу којима се, полазећи од основне теме овог текста, могу издвојити: пружање додатне образовне подршке ученицима и родитељима у складу са њиховим потребама, примена различитих метода и техника учења у складу са индивидуалним карактеристикама и потенцијалима сваког појединог ученика, укључивање стручњака различитих профила у образовно-васпитни процес како би својим учешћем доприносили квалитетном образовању и васпитању ученика (Правилник о ближим условима за остваривање и начин осигурања квалитета и вредновање наставе на даљину у основној школи, 2020). На основу побројаних задатака наставе на даљину може се закључити да се питању додатне подршке придаје значајна пажња у овим отежаним условима школског рада. Према класификацији ОЕЦД-а, ученици којима је потребна додатна подршка у образовању могу се разврстати у следеће три широко дефинисане категорије: ученици са сметњама у развоју, ученици са тешкоћама у учењу и понашању и ученици из осетљивих и маргинализованих група (Šaljić i Hebib, 2016).

Иако се процес пружања додатне подршке ученицима, током остваривања наставе на даљину и њене комбинације са непосредним радом у школи, одликује извесним специфичностима које проистичу из услова у којима се она одвија, као и у редовним условима образовања додатна подршка треба да се остварује прилагођавањем услова

---

1 Стручно упутство за организацију и реализацију образовно-васпитног рада у основној школи у школској 2020/2021. години.

у којима се одвијају наставне и друге школске активности, метода и облика наставног рада, садржаја учења, утврђивања градива и провере знања, као и пружањем подршке социјалном и емоционалном развоју ученика. У прилог значају и неопходности обезбеђивања различитих видова подршке ученицима говоре и бројни налази истраживања који се односе на могуће негативне последице тренутних околности на децу и младе.

Бројни подаци показују да се затварање школа и реализација наставе на даљину негативно одражавају на образовање милиона деце, при чему су посебно погођена деца са потребом за додатном подршком којој нарочито значи подршка коју у редовним условима добијају у учионици у директном контакту са својим наставницима.<sup>2</sup> Уз то, треба имати у виду да се образовање одвија у друштвеном контексту који карактерише низ промена до којих долази услед пандемије вируса ковид-19 и да оне додатно угрожавају процес образовања, школска постигнућа деце и младих и њихов укупан развој. Они се током овог периода суочавају са бројним променама у свом животу, са затварањем школа, ограничавањем кретања, ношењем заштитних маски, одржавањем социјалне дистанце итд. Поменуте околности могу бити узрочници њихове појачане бриге и страха за здравље и живот најближих, осећаја беспомоћности, анксиозности, одсуства воље, раздражљивости итд. (Imran et al., 2020; Ravens-Sieberer et al., 2021). Многе студије показују да је, у поређењу са ранијим налазима, током пандемије дошло до негативних промена у општем функционисању деце и младих, посебно у погледу њиховог менталног здравља (Nobari et al., 2021; Ravens-Sieberer et al., 2021). Посебно неповољан утицај на децу и младе може имати физичко и социјално дистанцирање од вршњака који имају важно место и улогу у њиховом развоју (Orben et al., 2020). Затварање школа и остваривање наставе на даљину може неповољно утицати на осећај припадности ученика школи и на њихов доживљај сопствене вредности и успешности, с чиме се нарочито суочавају ученици са сметњама у развоју (OECD, 2020).

На који начин ће деца реаговати на поменуте околности зависи од бројних фактора, међу којима се могу издвојити социоекономски статус породице, ниво образовања родитеља, психофизичко здравље детета (Imran et al., 2020; Ravens-Sieberer et al., 2021). Такође, краткорочни и дугорочни неповољни ефекти оваквих околности зависе од карактеристика, постојаности и дужине трајања њихових негативних манифестација (Vallejo-Slocker et al., 2020), те је веома важно

2 <https://reliefweb.int/report/world/ensuring-inclusive-return-school-children-disabilities-unicf-east-asia-and-pacific>

пратити њихов утицај на децу и младе и пружати им одговарајућу подршку у спречавању (и превазилажењу) могућих проблема у домени психофизичког здравља, образовања и сл. У складу с тим, атмосфера у којој се одвија настава на даљину или комбинована настава, однос наставника према ученицима, пружање подстицаја и подршке у извршавању школских обавеза може да доприноси предупређивању или подстицању утицаја негативних околности.

Ако узмемо у обзир чињеницу да сваком детету, услед одређених животних околности, може у неком тренутку бити потребна додатна подршка (Šaljić i Hebib, 2020), можемо очекивати да у тренутним околностима додатна подршка у образовању може бити потребна већем броју деце од уобичајеног, али је важно истаћи да се поменути неповољни услови образовања (и живота уопште) посебно негативно могу одразити на децу и младе који имају одређене развојне сметње, живе у нестимулативној и депривированој средини и томе слично. Њима је у новонасталим условима неопходна сва могућа помоћ и подршка коју могу да добију како би лакше прихватили нове околности у којима се учење и живот одвијају и успешно пребродили тешкоће које се могу јавити у разним аспектима њиховог свакодневног функционисања и образовања.

Резултати истраживања, у којем је учествовало 1570 ученика основних школа широм Србије, показали су да су ученици, као проблеме са којима се сусрећу током реализације наставе на даљину, издвојили тешкоће са интернет везом и уређајима, савладавањем новог градива и добијањем одговарајуће помоћи и подршке која им је потребна за разумевање одређених садржаја различитих наставних предмета (Stefanović i Karić, 2020). У истраживању у којем је учествовало 1845 наставника из земаља различитог нивоа развијености, испитаници су као кључне баријере у реализацији учења на даљину такође наводили доступност интернета (36%), затим тешкоће са обезбеђивањем наставних средстава и одсуство подршке и помоћи личног асистента детета (35%), док је недостатак асистивних технологија издвојило 30% наставника (Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities, 2020).

Имајући у виду претходно речено, можемо претпоставити да процес пружања додатне подршке ученицима у ванредним околностима и током реализације наставе на даљину карактеришу одређене тешкоће и специфичности у погледу усклађивања наставног рада са потребама ученика. Осим тога, тај процес је оптерећен бројним препрекама и тешкоћама које се јављају и у редовним условима школског рада, почев од ставова наставника према деци са сметњама у

развоју и њиховим уверењима да би настава требала да буде усмерена на просечног ученика и да се деца са сметњама у развоју због тога не могу образовати у редовним школама (Vujačić, 2018), до недовољне и неадекватне стручне припремљености наставника, ограничених финансијских средстава, неадекватних организационих услова рада, непостојања јасне стратегије инклузивног образовања и недостатка сарадње релевантних институција (Vujačić i sar., 2015). Проблеми на које наставници указују тичу се њихове немогућности да посвете довољно времена и пажње свим ученицима, бројности ученика у одељењу, недостатка материјала и опреме, неповољне школске климе, незадовољавајуће сарадње са другим актерима школског рада и одсуства подршке других значајних субјеката (Knežević Florić i sar., 2018; Vujačić i sar., 2018). Побројане препреке у остваривању образовања прилагођеног индивидуалним потребама и могућностима ученика нису карактеристичне само за нашу школску праксу, налази бројних истраживања показују да се и многе друге земље суочавају са истим или сличним изазовима. У даљем тексту размотрићемо могућности и ограничења обезбеђивања адекватне додатне подршке ученицима током ванредних околности образовања. С обзиром на то да је улога наставника од пресудне важности у процесу пружања подршке ученицима, биће размотрени и извори подршке који су потребни самим наставницима како би успешније обезбеђивали потребну помоћ и подршку ученицима у учењу и развоју.

## Могућности и ограничења процеса пружања додатне подршке ученицима у ванредним околностима школског рада

Иако су деца широм света погођена новонасталим околностима и измењеним условима живота и образовања, може се рећи да се деца са сметњама у развоју или она која живе у нестимулативној и депривираној средини суочавају са већим проблемима и препрекама у образовном процесу (Imran et al., 2020). На основу извештаја 36 земаља о остваривању различитих аспеката инклузије у образовању током пандемије, дошло се до података да у овом периоду приоритет представља осигуравање континуитета образовања (у 60% земаља испитаници су се изјаснили да се највише пажње посвећује остваривању континуитета у образовању и да успевају да га осигурају, док се у извештају око 30% земаља наводи да се у извесној мери обезбеђује континуитет у образовању). Обезбеђивање подршке ученицима,

који су у из неког разлога у неповољном положају, у великој мери се остварује у 40% земаља (и у истом проценту земаља у извесној мери). Подршку образовању ученицима са посебним потребама у значајној мери пружа нешто мање од 30% земаља, донекле око 40%, док остале земље немају податке или то чине у веома малој мери (OECD, 2020). Што се тиче подршке емоционалном и социјалном развоју, подаци показују да се у 25% земаља у великој мери и у 40% њих у мањој мери (или делимично) посвећује пажња емоционалном развоју ученика током пандемије, док се у око 20% земаља у великој мери и у 60% у нешто мањој мери посвећује пажња социјалном развоју ученика (OECD, 2020).

У околностима у којима се образовање у значајној мери заснива на настави на даљину треба имати у виду да се одређени видови подршке ученицима тешко реализују у виртуелном формату, да је ограничен приступ прилагођеним материјалима за учење, да родитељи могу имати тешкоће у пружању подршке својој деци у праћењу наставних активности и учењу, да ученици могу имати потешкоћа у владању дигиталним технологијама што се може негативно одразити на њихово учешће у наставном процесу и школска постигнућа, да појачана социјална изолованост деце са тешкоћама у развоју може утицати на њихово понашање и однос према школским обавезама итд. (Bruce et al., 2013; Warner-Richter & Lloyd, 2020). Резултати једне студије (обављене у Италији) у којој је учествовало 3170 наставника показали су да скоро половина испитаника (44%) наводи да ученици са сметњама у развоју нису учествовали у настави на начин који наставници процењују као адекватан, 52% наставника је приметило негативне промене у понашању ученика са сметњама у развоју, као и у њиховим школским постигнућима, самосталности и комуникацији (62%) (Ianes & Bellacisso, према: IRM, 2020). Због свега наведеног, ученици са сметњама у развоју су у повећаном ризику од заостајања у образовном процесу у оваквим околностима. Стога је потребно да кључни актери школског рада интензивно прате учење и напредовање ученика са потребом за додатном подршком и настоје да обезбеде (колико је то могуће) услове за индивидуално подучавање у складу са специфичним потребама ученика (IRM, 2020).

Ако процес пружања различитих видова додатне подршке ученицима дефинишемо као процес идентификовања и уклањања препрека и креирање услова за активно учешће у школском раду и животу и остваривање одговарајућих постигнућа свих ученика, потребно је да се такви услови обезбеде и у онлајн окружењу, у којем ученици такође имају право на делотворне образовне могућности (Ainscow, 2019). Током пандемије, у школским системима широм све-

та су примењивана различита решења у настојањима да се одговори на индивидуалне потребе ученика, тако да су отворене учионице за рад са ученицима којима је потребан интензивнији вид подршке, припремани индивидуализовани материјали за учење у онлајн окружењу, коришћени видео и аудио садржаји, организована саветовања на даљину путем интернет платформи или стално доступних телефонских бројева, као и терапеутски рад са ученицима итд. (OECD, 2020). Стварање услова за провођење саветодавног рада са ученицима, који не би требао да се организује само у циљу задовољавања њихових образовних него и других потреба, препознаје се као значајан вид подршке ученицима у превазилажењу овог кризног периода (Tremmel et al., 2020).

Настава на даљину не би смела да се сведе само на размену материјала на платформама за учење, јер отвара различите могућности коришћења дигиталних ресурса за реализацију наставних активности, као и подстицања активног учешћа ученика. Користећи њене потенцијале, могу да се креирају повољни услови за успостављање и одржавање позитивних интерперсоналних односа наставника и ученика (у извесној мери редефинисаних у новим условима школског рада), као и за њихов дијалог о различитим сегментима наставног процеса, а тиме и за сагледавање разлика међу ученицима и развијање инклузивне школске праксе у дигиталном окружењу (Ainscow, 2019). Даље, организација дискусија и групних активности током наставе на даљину ученицима пружа могућности за комуникацију и са вршњацима, размену идеја, активно слушање, критичко размишљање итд. (IMR, 2020; Tremmel et al., 2020). С обзиром на чињеницу да су ученицима у условима онлајн наставе у значајној мери ограничене могућности за дружење, овакве активности могу у извесној мери надоместити те недостатке и пружити прилику за конструктивне вршњачке интеракције.

Улога школе у животу деце и младих не ограничава се само на пружање образовања, она треба да одговори на социо-емоционалне потребе ученика и брине о њиховој добробити, посебно оних из осетљивих група, тако што ће им пружити потребну психосоцијалну подршку, представљати за њих сигурно окружење и развијати осећај припадности школској заједници (OECD, 2020). Према томе, свеобухватна подршка ученицима треба да буде усмерена на учење и подстицање комуникације и интеракције са другим учесницима васпитно-образовног процеса, што је значајно за емоционални и социјални развој ученика (Leicester, 2008; Skidmore, 2004; Villa et al., 2005, према: Šaljić i Hebib, 2016).



С обзиром на чињеницу да наставници ученицима представљају најзначајније особе у њиховом образовању, од њих се очекује да се у ванредним околностима образовања додатно ангажују како би ученицима пружили потребне видове подршке. Од наставника се сада очекује да свакодневно буду доступни родитељима и ученицима уколико су им потребне додатне смернице у раду, упутства, савети и други видови помоћи, да буду креативни и флексибилни и имају реална очекивања у погледу рада и успеха ученика (Tremmel et al., 2020). Њихове блиске релације са ученицима и родитељима могу представљати значајан ресурс за разумевање потреба ученика у новонасталим условима и свеобухватније и сврсисходније пружање подршке ученику (ОЕСД, 2020). Да би наставници испунили поменута очекивања, потребни су им одређени извори подршке о којима ће у наставку бити речи.

## Пружање подршке наставницима у ванредним околностима школског рада

Током ванредних услова у којима се одвија рад школе, различити видови подршке нису потребни само ученицима, већ и њиховим наставницима који се суочавају са новим улогама, одговорностима и изазовима у свом раду. У истраживању у којем је учествовало преко 10.000 наставника у Шпанији, њих 92,8% је известило да се услед затварања школа и образовања на даљину суочило са емоционалном исцрпљеношћу, анксиозношћу, стресом (Espino-Díaz et al., 2020). Главни проблеми на које су наставници указивали тicali су се прекомерних административних обавеза, нејасних упутстава, мањка подршке у остваривању рада на даљину, недостатка одговарајуће техничке опреме и средстава. Осим тога, наставницима су проблем представљала и недовољна знања у области примене информационих технологија као ресурса за реализацију наставе. Наставници се током онлајн наставе суочавају са тешкоћама и изазовима у вези с прилагођавањем подучавања на даљину потребама ученика, посебно оних који имају потребу за додатном подршком, као и њиховог учешћа и ангажовања у активностима на онлајн часовима (ОЕСД, 2020). С друге стране, наставницима проблем представља немогућност родитеља да пруже потребну подршку ученицима у праћењу наставног градива од куће и његовом савладавању (Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities, 2020).



Због наведених отежаних услова у којима се остварује настава на даљину и сам процес пружања додатне подршке ученицима, наставницима је потребна помоћ и подршка у реорганизацији наставног рада како би у новонасталим условима могли да обезбеде одговарајућу индивидуализовану подршку ученицима. Резултати истраживања у којем је учествовало 4859 наставника показују да су наставницима потребни следећи видови подршке: јасне смернице министарства просвете (41,4%), брзи курсеви стручног усавршавања о онлајн настави (37,4%), примери добре праксе (31,1%), успостављање сарадње са другим стручњацима (24,2%), размена идеја и успешних решења међу наставницима путем вебинара и сличних платформи (21,9%).<sup>3</sup> Осим тога, наставницима је потребна подршка у виду обезбеђивања опреме за рад, психосоцијалне подршке, хоризонталне и менторске подршке у планирању и обезбеђивању адекватне помоћи ученицима са одређеним тешкоћама у развоју и учењу или ученицима из депривираних и дестимулативне средине (*Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities*, 2020).

Ванредне околности су отвориле нове значајне теме стручног усавршавања наставника у области инклузивног образовања, као што су коришћење различитих информационих и технолошких ресурса у реализацији наставе прилагођене различитим потребама и могућностима ученика, утицај неповољних околности на учење и развој ученика и овладавање могућим начинима пружања психосоцијалне подршке ученицима у кризним ситуацијама. Међутим, неки резултати истраживања показују да наставницима није обезбеђена одговарајућа помоћ и подршка у планирању и реализацији наставног рада са ученицима који имају потребу за додатном подршком у образовању. Истраживање у којем је учествовало 1845 наставника показало је да је само 16% испитаника навело да је током овог периода добијало потребну подршку за рад са ученицима са сметњама у развоју, 19% њих је проценило да су добијали подршку у мањој мери, 21% да им није пружена помоћ и подршка, док се 41% наставника није изјаснило (*Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities*, 2020).

На основу расположивих сазнања, могло би се закључити да се наставници током пандемије и значајно нарушеног функционисања рада школа суочавају са веома сложеним задацима за чију реализацију су им потребни различити извори подршке како би успешно одговорили на све захтеве који се пред њих постављају и пружили одговарајућу помоћ и подршку својим ученицима.

3 Survey on online and distance learning – Results (schooleducationgateway.eu)

## Закључна разматрања

Као што је током редовног функционисања школског рада важно стално преиспитивати баријере и унапређивати услове потребне за обезбеђивање одговарајуће подршке ученицима, тако је и у овим отежавајућим и новим околностима неопходно идентификовати препреке и ресурсе и користити све расположиве (и налазити нове) могућности како би се током наставе на даљину и њене комбинације са непосредним радом у школи створили повољни услови за образовање деце са потребом за додатном подршком. И у ванредним околностима образовања, о врсти и нивоу подршке треба да се одлучује на основу процене актуелне развојне и образовне ситуације ученика, његових могућности, потреба, интересовања и склоности. У условима у којима се одвија настава на даљину важно је сагледати нови контекст живота и образовања деце и у односу на њега одредити се за одговарајући вид додатне подршке ученику. Од наставника се сада очекује да у онлајн окружењу развијају различите приступе реализацији школских активности како би адекватно одговорили на индивидуалне разлике ученика и на тај начин остварили корист за све ученике (Ainscow, 2019). У условима у којима се тренутно одвија школски рад још више добија на значају заузимање холистичког приступа ученицима којим би се задовољиле њихове не само образовне, него и социјалне и емоционалне потребе (OECD, 2020).

Да би се ученицима пружила потребна подршка током остваривања школског рада у измењеним околностима, веома је значајна континуирана сарадња са родитељима ученика, која треба да се заснива на сталној размени информација и активном учешћу родитеља у идентификацији потреба ученика, планирању, реализацији и евалуацији мера подршке. У складу с тим, посебно у условима образовања од куће, родитељи могу да представљају важан ресурс и извор података и помоћи у васпитно-образовном раду са ученицима. Добра комуникација наставника са ученицима и њиховим родитељима омогућава сагледавање различитих аспеката образовног процеса (могућности и преференција ученика у погледу начина обраде и усвајања наставног градива, капацитета родитеља да пруже подршку својој деци) и налажењу решења за превазилажење идентификованих препрека и тешкоћа.

На крају, изазови са којима се суочава процес пружања додатне подршке ученицима у онлајн окружењу могу да буду прилика за редефинисање школског рада и сагледавање нових могућности у циљу адекватнијег задовољавања различитих потреба ученика. Нови начи-

ни реализације школских активности могу да делују подстицајно и за ученике и за nastavnike, под условом да су обезбеђени потребни услови за рад. С обзиром на чињеницу да је функционисање образовања током пандемије прилично отежано деловањем различитих фактора о којима се већ говорило у раду, постојеће искуство може да буде значајно полазиште у сагледавању стања и унапређивању образовања за све ученике. Тренутне околности су још једном показале да је заједничко деловање кључних актера школског рада и њихово узајамно подржавање један од најзначајнијих предуслова успешног школског рада и пружања адекватне подршке ученицима, којем у будућности треба да се посвети озбиљнија пажња.

## Референце

- Ainscow, M. (2019). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Bruce, D., Di Cesare, D. M., Kaczorowski, T., Hashey, A., Boyd, E. H., Mixon, T., & Sullivan, M. (2013). Multimodal Composing in Special Education: A Review of the Literature. *Journal of Special Education Technology*, 28(2), 25–42.
- Espino-Diaz, L., Fernandez-Caminero, G., Hernandez-Lloret, C. M., Gonzalez-Gonzalez, H., & Alvarez-Castillo, J. L. (2020). Analyzing the Impact of COVID-19 on Education Professionals. Toward a Paradigm Shift: ICT and Neuroeducation as a Binomial of Action. <http://www.mdpi.com/journal/sustainability>
- Imran N., Zeshan M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(5), 1106–1116. [https://www.researchgate.net/publication/341132952\\_Mental\\_health\\_considerations\\_for\\_children\\_adolescents\\_in\\_COVID-19\\_Pandemic](https://www.researchgate.net/publication/341132952_Mental_health_considerations_for_children_adolescents_in_COVID-19_Pandemic)
- Knežević Florić, O., Ninković, S. i Tančić, N. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika: uloge, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 7–22.
- Nobari, H., Fashi, M., Eskandari, A., Villafaina, S., Murillo-Garcia, Á., & Pérez-Gómez, J. (2021). Effect of COVID-19 on Health-Related Quality of Life in Adolescents and Children: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18. <https://www.mdpi.com/journal/ijerph>
- OECD (2020c). „The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings”, *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/d593b5c8-en>

- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 634–640. [https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lanchi/PIIS2352-4642\(20\)30186-3.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lanchi/PIIS2352-4642(20)30186-3.pdf)
- Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities (2020). Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje i način osiguranja kvaliteta i vrednovanje nastave na daljinu u osnovnoj školi (2020). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 109/2020.
- Protocols on Inclusive Education during the Covid-19 Pandemic: An Overview of 23 Countries and International Organizations (2020). Brazil: The Rodrigo Mendes Institute (IRM).
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 1–22.
- Stefanović, S. i Karić, T. (2020). *Biti dete za vreme pandemije Covid 19: Analiza istraživanja uticaja mera vanrednog stanja na decu tokom pandemije COVID-19 u Srbiji*. Niš: Mreža organizacija za decu Srbije MODS.
- Šaljić, Z. i Hebib, E. (2016). Uloga pedagoga u pružanju dodatne podrške učenicima. *Pedagogija*, 71(1), 25–36.
- Šaljić, Z. i Hebib, E. (2020). The Family-School Partnership as Regards Providing Students with Additional Support. In J. Petrović & G. Jovanić (Eds.), *Family and modern society – Challenges and Perspectives* (pp. 318–327). Banja Luka: Centar modernih znanja i Beograd: Resursni centar za specijalnu edukaciju.
- Tremmel, P., Myers, R., Brunow, D. A., & Hott, B. L. (2020). Educating Students With Disabilities During the COVID-19 Pandemic: Lessons Learned From Commerce Independent School District. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 201–210.
- Vallejo-Slocker, L., Fresneda, J., & Vallejo, M. A. (2020). Psychological Wellbeing of Vulnerable Children During the COVID-19 Pandemic. *Psicothema*, 32(4), 501–507.
- Vujačić, M., Lazarević, E. i Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 39(1), 231–247.
- Vujačić, M., Gutvaj, N. i Stanišić, J. (2018). Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz perspektive nastavnika osnovnih škola. U R. Đević i N. Gutvaj (ur.), *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (str. 43–60). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M. (2018). Inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju iz perspektive učitelja i nastavnika. U E. Lazarević, N. Gutvaj, D. Malinić i N. Ševa (ur.), *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u Srbiji* (str. 265–278). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Warner-Richter, M., & Lloyd, C.M. (2020). *Considerations for Building Post-COVID Early Care and Education Systems that Serve Children with Disabilities*. Bethesda: Child Trends. <https://www.childtrends.org/publications/considerations-for-building-post-covid-early-care-and-education-systems-that-serve-children-with-disabilities>

Zorica Šaljić<sup>4</sup>

## PROVIDING ADDITIONAL SUPPORT TO STUDENTS IN EXTRAORDINARY CIRCUMSTANCES OF EDUCATION

**Abstract:** The newly created extraordinary circumstances caused by the Covid-19 coronavirus pandemic have created numerous difficulties in the functioning of schools that perform their work through distance learning or its combination with proximate learning in the classroom. In such conditions, providing additional support for students is emerging as one of the important issues of educational work. Starting from numerous research findings, the paper discusses the impact of extraordinary circumstances on education and overall student development, difficulties encountered by both students and teachers in acquiring distance learning, opportunities and limitations of providing additional support to students, types of support needed by teachers in order that they could more successfully adapt their work to students' needs etc. The given circumstances emphasized the importance of considering the entire context within which education takes place and ensuring cooperation with the parents as necessary prerequisites for providing adequate help and support to the student. The challenges faced by education in the online environment represent an opportunity to redefine school work and consider new opportunities in order to more adequately satisfy different students' needs.

**Key words:** distance learning, learning in extraordinary circumstances, providing additional support to students, providing support to teachers within teaching in extraordinary circumstances

---

\* Zorica Šaljić, PhD., Assistant Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. E-mail: zorica.saljic@f.bg.ac.rs

CIP – Каталогизација у публикацији –  
Народна библиотека Србије, Београд

37.014.5(100)(082)

616.98:578.834(100)(082)

ОБРАЗОВАЊЕ у време ковид кризе : где смо и куда  
даље : зборник радова / Вера Спасеновић (уредник). – Београд :  
Универзитет, Филозофски факултет, 2021 (Београд : Службени  
гласник). – 259 стр. : илустр. ; 24 cm

„Овај зборник је настао у оквиру научноистраживачког пројекта  
Човек и друштво у време кризе, који финансира Филозофски  
факултет Универзитета у Београду.“--> прелим. стр. – Тираж 200. –  
Стр. 7: Предговор / Вера Спасеновић. – Напомене и библиографске  
референце уз текст. – Библиографија uz svaki rad. – Summaries.

ISBN 978-86-6427-177-6

а) Образовна политика -- У свету -- Зборници б) Ковид 19 --  
Пандемија -- Зборници

COBISS.SR-ID 48407817



Зборник „Образовање у време ковид кризе: где смо и куда даље”, састављен од 16 радова чији су аутори наставници и истраживачи Студијске групе за педагогију Филозофског факултета, фокусиран је на област образовања у време ковид кризе, време које нам је на драстичан начин показало сву осетљивост и рањивост образовања као друштвене праксе, слабости постојећих образовних система и ограничености институционалних образовних пракси, али истовремено и реанимирало свест о његовој виталној важности и потенцијалу на који рачунамо управо у временима кризе.

Из рецензије проф. др Драгане Павловић Бренеселовић

У Зборнику се разматрају разноврсне, веома значајне теме, које се односе на различите нивое образовања, различите контексте образовања и учења, различите нивое функционисања образовања и сагледавају се из перспективе различитих актера васпитно-образовног процеса.

Из рецензије проф. др Марије Марковић

Свако од разматраних питања даје значајан допринос у добијању шире слике о стању и изазовима образовања у време пандемије, те пружа практичне смернице за унапређење васпитно-образовне праксе уопште, а не само у кризним ситуацијама.

Из рецензије проф. др Слађане Зуковић

