

НАСТАВНО-НАУЧНОМ ВЕЋУ ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА У БЕОГРАДУ  
ОДЕЉЕЊУ ЗА ПСИХОЛОГИЈУ

**Извештај комисије за оцену и одбрану докторске дисертације  
„Нови приступ анализи квалитета наставе/учења и развој инструмента за технику  
секвенцијалне анализе квалитета наставе“ кандидаткиње Јелене Ђ. Јоксимовић**

На седници Наставно-научног већа Филозофског факултета одржаној 25.06.2021. именована је комисија за оцену докторске дисертације Јелене Јоксимовић под називом: „Нови приступ анализи квалитета наставе/учења и развој инструмента за технику секвенцијалне анализе квалитета наставе“. Комисија је прегледала докторску дисертацију и о њој подноси следећи извештај.

**Основни подаци о кандидаткињи**

Јелена Јоксимовић рођена је 1987. године у Беранама у Црној Гори. Основну школу „Вук Караџић“ завршила је као ђак генерације, а гимназију „Панто Малишић“ као добитница дипломе Луча I. Студије уписује 2006. године на Филозофском факултету Универзитета Црне Горе у Никшићу као део прве генерације студијског програма за психологију. На том факултету одбранила је дипломски рад „Секвенцијална анализа и анализа студентске и наставничке перцепције активности студената током предавања на Универзитету Црне Горе“ 2011. године. Мастер студије психологије завршила је на Одељењу за психологију Филозофског факултета у Београду 2012. године одбраном мастер тезе „Критичка компаративна анализа два најчешће коришћена уџбеника психологије у средњој школи и могућности за унапређивање њиховог квалитета“. Од тада је студенткиња докторских студија и од 2013. године ангажована је као сарадница - докторанд у настави.

Током докторских студија Јелена Јоксимовић је била стипендисткиња Фондације Борислав Лоренц. Ауторка је више научних радова у часописима од националног и међународног значаја, као и уредница и коауторка више научних публикација. Своје радно искуство започела је као активисткиња у Центру за младе *Proactive* у Подгорици. Била је координаторка више међународних пројеката у овој организацији, а касније и у Образовном форуму у Београду (Ерасмус + пројекат „Међусекторска сарадња у функцији спречавања осипања ученика у школама“ (*Cross-sectoral cooperation focused solutions for preventing early school leaving –CroCooS*), 2014-17, који је финансирала Европска Комисија). Данас ради у Центру за промоцију науке као стручна сарадница за образовне програме и национална је координаторка пројекта „Школе као отворене лабораторије“ (*Schools as living laboratories*) у оквиру програма Хоризонт 2020. Ко-оснивачица је и председница управног одбора колектива „Шкоград“. У овом колективу је ангажована и као национална координаторка Ерасмус+ пројекта *Schoolartcity*.

Јелена Јоксимовић објавила је три рада у међународним часописима (М23); уредница је монографије међународног значаја и ауторка једног поглавља у њој (М 18); има три рада у водећим часописима националног значаја (М51); пет радова у зборницима радова са научних скупова (М 63); осам саопштења на скуповима националног значаја (М 64) и 11 саопштења на међународним скуповима (М 34).

### **Основни подаци о дисертацији**

Рукопис дисертације „Нови приступ анализи квалитета наставе/учења и развој инструмента за технику секвенцијалне анализе квалитета наставе“ садржи укупно 233 странице А4 формата, прореда 1 и писан је на српском језику. Рад садржи 20 табела и шест приказа у основном тексту и 12 табела у прилогу. Рад садржи следеће целине: Теоријски увод (стр. 10-85), Опис истраживања (стр. 86-99), Резултати (стр. 100-116), Дискусија (стр. 117-128), Закључна разматрања (стр. 129-134), Литература (стр. 135-142) и Прилози (стр. 143-205). Списак литературе садржи 223 референце.

### **Предмет и циљ дисертације**

Евалуација квалитета наставног процеса озбиљан је научни изазов јер тражи ваљано теоријско утемељење, добро познавање и разумевање феномена школског учења, специфичности учења у институционалном образовном контексту; решавање методолошког изазова како проучавати интеракцију а да је очувамо у анализи и не поделимо на засебну анализу параметара; као и добро познавање образовних политика и образовне праксе. Квалитет процеса наставе/учења изузетно је важно питање, јер од њега великим делом зависи квалитет исхода образовања, то јест, компетенција које се у том процесу стичу.

У свету су развијени различити системи и технике за анализу процеса наставе, а већини њих је заједничко да објективност у изучавању наставног процеса покушавају остварити аналитичким приступом којим разлажу сложени процес наставе на поједине његове параметре (поступци наставника, поступци ученика, мерење времена трајања одређених понашања, раздвајање варијабли вербалног и невербалног понашања, и сл). У програму „Активно учење“ (Ивић, Пешикан и Антић, 2003) развијена је метода за евалуацију процеса изведене наставе/учења - **Техника секвенцијалне анализе (СЕКА)**, која има у фокусу активности ученика, тј. оних који уче. СЕКА-ом се решава методолошки проблем „разбијања“ интеракције на одређене параметре тако што почива на методолошком принципу Лава Виготског, да се анализира јединица, а не елементи. СЕКА је инструмент за научно истраживање и објективну анализу процеса наставе/учења и садржи елементе мерења неких од параметара квалитета наставног процеса, у мери у којој је то могуће. У СЕКА анализи секвенца је најмања смислена јединица која још увек

садржи сва својства целине процеса наставе/учења. Свака секвенца има јасан педагошки циљ; у њој је очувана педагошка интеракција наставник – ученик; јасно се може видети природа и учесталост активности ученика; јасан је објекат сазнавања (садржај који се учи). Из теоријског одређења учења као самосталне властите конструкције знања онога који учи, у средишту СЕКА-е су активности оних који уче: природа тих активности, њихова предметност, тј. активности зависе од природе садржаја који се уче, трајање тих активности, њихова релевантност и квалитет и број ученика који учествује у датим активностима. Целовитост процеса наставе/учења је очувана у СЕКА-и на тај начин што се региструју и сва релевантна понашања наставника, првенствено са становишта квалитета активности ученика које та понашања наставника побуђују.

Предмет ове студије јесте покушај да се редефинише појам квалитета процеса наставе/учења развијен у програму „Активно учење“ комбиновањем социо-конструктивистичког схватања процеса наставе/учења са теоријом критичке педагогије, пре свега концептом праведности. На тим основама развијен је инструмент за посматрање процеса наставе/учења и прикупљање података о параметрима квалитета овог процеса, с крајњим циљем да се допринесе унапређивању квалитета процеса наставе/учења.

У студији су постављени следећи истраживачки задаци:

- редефинисати социо-конструктивистичко схватање квалитета процеса наставе/учења да би се боље испунили захтеви који се из угла критичке педагогије постављају пред образовање, пре свега у погледу праведности;
- операционализовати ту нову дефиницију квалитета процеса наставе/учења, то јест, дефинисати индикаторе (параметре) тако схваћеног квалитета процеса наставе/учења;
- у складу с тим новим поставкама, развити инструмент за праћење и регистровање параметара квалитета процеса наставе/учења који ће се користити при посматрању процеса настава/учење;
- израдити софтверски прототип за секвенцијалну анализу посматране наставе и анализу квалитета процеса наставе/учења (СП-СЕКА), а који представља дораду Технике секвенцијалне анализе квалитета наставе - СЕКА (Ивић и сар., 2003);
- проверити објективност, поузданост и валидност СП-СЕКА;
- извести практичне импликације за систематско посматрање наставе коришћењем СП-СЕКА.

У складу са наведеним циљевима рад је био подељен у четири фазе. Најпре је спроведено истраживање литературе о процесу наставе/учења и његовог квалитета у образовним политикама, истраживањима и пракси, и у теоријским концепцијама, социо-конструктивистичкој теорији и теорији критичке педагогије. Ова два теоријска погледа су, затим укрштена и повезана и на основу тога је редефинисан појам квалитета процеса настава/учење. У оквиру прве фазе коришћена је анализа докумената и релевантне научне литературе. На основу урађене теоријске анализе, у другој фази предложен је начин за операционализацију редефинисаног квалитета процеса наставе/учења и дефинисани су индикатори тако схваћеног квалитета процеса наставе/учења. На основу тога даље је

развијен инструмент за прикупљање и обраду података при посматрању процеса настава/учење, софтверски прототип за секвенцијалну анализу посматране nastave - СП-СЕКА. У трећој фази истраживања испитивана је објективност, поузданост и валидност инструмента СП-СЕКА након примене на пригодном узорку часова, а у консултацијама са на панелу и у интервјуима са референтним стучњацима из професионалне заједнице. Прикупљени су квантитативни и квалитативни подаци, а затим су обједињено тумачени, уз анализу њихових међусобних веза. У последњој, четвртој фази истраживања дате су практичне препоруке за праксу систематског посматрања процеса настава/учење и анализу његовог квалитета.

Конструкција СП-СЕКА и развој протокола за њену примену који се ослања на софтвер, представља делимично концептуалну и практичну дораду СЕКА технике. Овај процес текао је уз подршку мултидисциплинарног тима и кроз низ фаза. Најпре је креирана аналогна верзија протокола, уобичајен низ образаца на папиру од које је затим креиран прототип софтверског проткола, тј. СП-СЕКА у *Microsoft Excel* програму. Пошто је суштина ове студије редефинисање схватања квалитета настава/учења одлука је била да се за потребе ове студије креира само прототип уз коришћење постојећих софтвера. Овај прототип има све планиране функционалности, па иако није разрађиван за једноставно практично коришћење, касније се може трансформисати у практично применљивију верзију. СП-СЕКА прототип имао је две емпиријске провере валидности и објективности. Најпре су га користила два опсервера (ауторка и колегиница која се бави истраживањем процеса настава/учења, обе су прошле обуку из програма Активно учење) за посматрање серије од 15 часова у ОШ „Свети Сава” у Београду. Истовремено, часове је пратила још једна колегиница користећи ИБУС протокол (Thiel, Orhardt & Krümmel, 2004). Са ових 15 часова прикупљени су подаци са три протокола, два СП-СЕКА и један ИБУС. То је била прва провера валидности и објективности СП-СЕКА. Затим су резултати посматрања обрађени, конципирана је панел дискусија и интервјуи, који представљају другу проверу валидности СП-СЕКА.

## **Опис и резултати студије**

У складу са природом студије и резултати рада су двојаки. Постоји група резултата који се односе на редефинисани конструкт квалитета процеса настава/учења, и друга група резултата који говоре о операционализацији тог конструкта. Укупно гледано, у самој ћелији која укршта налазе и интерпретације, дакле у пољу валидности конструкта, постоји највише сагласности међу стручњацима-консултантима. Око валидности параметара критичке педагогије сагласност је била нешто нижа. Остало је отворено питање могућности да се покрију сви релевантни параметри, али и питање њихове селекције. Објективност и поузданост операционализованог редефинисаног квалитета процеса настава/учења већа је код квантитативних података, али је задовољавајућа у оба случаја, и код квалитативне и код квантитативне анализе.

## ***Покушај синтезе критичке педагогије и социо-конструктивистичког гледања на квалитет наставе/учења***

Полазишне тачке у овој студији биле су теорија критичке педагогије и социо-конструктивистичка парадигма процеса учења. У обе теорије ауторка је тражила оне аспекте који се односе на рад на нивоу учионице и на квалитет процеса наставе/учења који се одвија у њој. Тај изазов био је значајно тежи у критичкој педагогији, јер се овај приступ углавном фокусира на анализе макро фактора у образовању без конкретизовања и превођења тих глобалних захтева на микро-ниво учионице. Зато се поставило питање да ли је могуће повезивање ових праваца. Након анализе резултата ове студије може се закључити да је критичка педагогија повезана са социо-конструктивистичким приступом по питању процеса настава/учење и налази ове студије потврђују претходне налазе (Ball, 2000) да ово нису сукобљене или неповезане теоријске оријентације, већ да се узајамно надограђују и да могу се користити у синергији.

### *Валидност концепта демократски потенцијал*

У провери валидности коришћен је обједињени приступ, истовремена провера валидности конструкта и његове операционализације. У емпиријској провери пронађена је потпуна сагласност по питању покривености језгра конструкта квалитет процеса наставе/учења у концептуализацији и извођењу СП-СЕКА. То значи да су циљеви наставе/учења, демократски потенцијал наставе (методе наставе/учења, демократичност курикулума, нивои дечје партиципације) и окружење за учење једногласно препознати као срж анализе квалитета наставе/учења. Међу њима валидност концепта демократски потенцијал (део који подразумева дечју партиципацију) изазвао је највише дилема на панел дискусијама и у интервјуима. У веома малом броју дидактичких текстова партиципација деце се препознаје као важна за наставу (Meuer, 2016). Ипак, она се готово неизоставно помиње у текстовима психологије образовања, али не као саставни део процеса наставе/учења већ најчешће као део окружења за учење и развој, део живота у школи. У овој студији, питање партиципације деце је питање вредносне обојености процеса наставе/учења и односа моћи унутар учионице. У овом истраживању то се показало као значајно и делимично контраверзно. Ово питање разматрано је на панелу са стручњацима, ако и у пракси и отвориле су се следеће дилеме:

- да ли је дечја/ученичка партиципација у процесу наставе/учења сукобљена на неки начин са професионалном улогом наставника;
- да ли дечја партиципација постаје важнија од наставничке експертизе на одређеном часу или низу часова;
- да ли је анализа нивоа дечје партиципације заснована на идеалном теоријском моделу предалеко од наставне праксе?

Део стручњака - консултаната верује да је партиципација деце у дидактичким изборима ограниченог капацитета, тј. да се може спроводити само у појединим деловима часова, али не и у опсежном и свеобухватном планирању наставе. Истиче се да је партиципација део асиметричне интеракције кључне у социо-конструктивизму, као што то тврде и различити аутори (Виготски, 1996; Ивић и сар., 2003). И можда је то кључна тачка у којој су социо-конструктивистички и приступ заснован на критичкој педагогији у раскорак. Ова студија покушава премостити тај раскорак у духу идеје да се: „Асиметричност интеракције .. односи искључиво на знање и искуство, никако на моћ или једнострано схватање одговорности [...] Оно што је универзално јесте сам процес вођене партиципације као механизма развоја...” (Враћешевећ, 2012, стр. 72). У овој студији истиче се да су деца најрелевантнији експерти за своје доживљаје и да наставничка и дечја експертиза морају бити у синергији како би се остварио пун квалитет процеса наставе/учења (Wells, 2018).

Додатни разлог због којег понуђена концептуализација квалитета у овој студији наилази на изазов у пракси јесте и однос који већи део наставног особља има према партиципацији деце, а који најчешће одражава слику детета као некомпетентног и развојно непотпуног. У узорку посматране наставе влада потпуна доминација једног нивоа учешћа (деца су информисана и раде задатак који задаје одрасли). Стога је приличан изазов укључити све нивое партиципације према Хартовој лествици у дефинисање квалитета процеса настава/учење, јер делује као да се дефинише конструкт кога у пракси заправо нема. У понуђеној реконцептуализацији разноврсност нивоа партиципације поставља се као пожељан аспект квалитета процеса настава/учење, док таква разноврсност није забележена у овом истраживању. Наиме, у посматраном узорку часова није покривена ни трећина нивоа Хартове лествице нивоа дечје партиципације, па се може рећи да овако дефинисан квалитет процеса настава/учење представља теоријски идеал који је далеко од наставне праксе не само у домаћем контексту, него и шире. Важно је напоменути да је узорак часова у овој студији био мали (15 школских часова), али су биране веома успешне школе и веома успешни наставници у њима, па су налази студије најбоље што се може добити у пракси. Студија открива раскорак између концепта дечје партиципације и његове примене у пракси и потребна су додатна посматрања часова како би се забележиле наставне праксе које обухватају више и шире опсеге партиципације.

Принцип демократског потенцијала најчешће је био преиспитиван са аспекта разноврсности метода и нивоа менталног ангажовања. У вези с овим принципом кључна претпоставка студије је да што су разноврсније методе, нивои менталног ангажовања и партиципације, то ће демократски потенцијал процеса настава/учења бити већи. У току консултација постојао је консензус да се о демократском потенцијалу тешко може закључивати на основу података са појединачних часова. Овај аспект важно је процењивати на основу већег узорка посматраних часова и више времена проведеног на настави и у школи, што се видело након емпиријске провере у овој студији. С друге стране, стручњаци су предлагали неку врсту рангирања (хијерархије) три аспекта

демократског потенцијала према њиховој приоритетности: демократичност дидактичких избора, партиципација деце и демократичност курикулума. Ауторка је на становишту да је неприхватљиво рангирање наведених категорија, зато што су у питању сржни елементи једног конструкта. У аналогији с атомом, који у језгру има протоне и неутроне, а у омотачу електроне, све три врсте честица заједно одређују квалитет атома (наелектрисање и ком хемијском елементу припада). Иако честице квалитативно јесу другачије, као и различити аспекти конструкта демократски потенцијал, не може постојати хијерархија међу њима.

### *Повезивања теоријских приступа - поље процеса наставе/учења*

На панелима и интервјуима са стручњацима за питања процеса наставе/учења напоменуто је да је веома важно у овом еклектичком приступу, у комбиновању праваца постићи „синтезу, а не синкретизам”. Ова важна напомена уважена је тако што су операционализовани принципи који су инхерентни критичком приступу (то су принцип процесности и демократског потенцијала) преко социо-конструктивистичких аспеката квалитета. Ово је спроведено њиховим избором и организацијом, повезивањем у оквиру тумачења шта је квалитет процеса настава/учење. У овој студији демократски потенцијал наставе посматра се кроз методе наставе/учења (дидактички избори), кроз демократичност садржаја (курикулума) и кроз нивое ученичке партиципације, као карактеристике јединственог поља наставе/учења. То поље је простор у коме се остварује концепт процесности. Сва три наведена аспекта демократског потенцијала тог поља оцењивана су квалитативном и квантитативном оценом. Приступ критичке педагогије није био очигледан стручњацима, па су инсистирали на развоју додатних смерница у квалитативним оценама, што је уважено и на основу чега су унете измене.

У емпиријској провери валидности пронађено је да нова концептуализација појма квалитет процеса наставе/учења није довољно осетљива на специфичне изворе маргинализације ученика. Ово се посебно односи на контекст инклузије и ученике којима је потребна додатна педагошка подршка. У интервјуима је истакнуто да је за потребе процене квалитета процеса наставе/учења индивидуализација веома важан концепт, али га је веома тешко сагледати самим посматрањем. Предложено је да се опсервер часа најпре упуту у специфичне разлике које постоје унутар одељења, информисе о деци која раде по ИОП-у и упуту у друге поступке прилагођавања редовног наставног процеса специфичностима ученика (Јовановић, 2018). Сугестија је да је потребно да се ови аспекти убележе међу циљевима часа као адаптације. И овакво решење није без проблема, јер веома важан процес планирања наставе (писање сценарија, или класичне припреме за одређени час) готово уопште није било присутно у узорку, што се чини да је честа ситуација у нашим школама, иако је то једна од обавеза наставника за коју је предвиђен и одређени број сати у радној недељи. Ову ситуацију не могу решити туђе, готове припреме, напротив.

## *Улога наставника*

Један од највећих изазова код појма процесности и разумевања наставе/учења као поља интеракција представљала је улога наставника. Добар део налаза упућује да је у процени квалитета наставе потребно нагласити наставничку улогу. У овој студији односи у учионици посматрају се на другачији начин него у социо-конструктивистичкој парадигми. Асиметрија између наставника и ученика гледа се из угла „над-моћи“ или „доминације“ наставника, а не у смислу асиметричне интеракције у наставном процесу. У студији се инсистира на педагошкој интеракцији са једнаким или уједначенијим утицајем на процес наставе/учења. Ово не значи да тај утицај на исти начин врше ученици и наставници већ да се разменом, испреплетаном партиципацијом заједнички креира сама наставна ситуација. Некада то значи да наставник мора добро да се информише о неком аспекту живота својих ђака и да их консултује поводом својих планова, или да на ученичку иницијативу одговори позитивно и уђе у неки аспект рада који није планиран нити очекиван, а можда га добро и не познаје. То заправо значи да је задатак и одговорност наставника да створи услове да могу у синергији с ученицима заједнички да креирају наставну ситуацију.

У овој поставци наставници су ту да ослушкују своје ученике и заједно с њима да стварају процес наставе/учења. У неким случајевима ученичка партиципација ће бити заправо раст у зони наредног развоја, а школско учење би требало да буде облик живљења сам по себи. У тако омеђеном пољу, учење се дешава између претпоставки поља и зато ниједна претпоставка није важнија од друге. Образовни систем евалуира рад наставника и наглашава њихову одговорност, али не анализира поље процеса наставе/учења, нити сматра релевантним одговорност ученика. На ово су указали и налази панел дискусија. Ипак, ова студија истиче могућност да се кроз СП-СЕКА појаве и да буду препознати као аспект квалитета процеса наставе/учења „субверзивни“ процеси, а то су они који мењају устаљену праксу. Ово представља новину у анализи процеса наставе/учења и требало би је најпре проверити на већем узорку у пракси. У узорку посматраних часова у овој студији није забележена ниједна таква ситуација.

## ***Карактеристике СП-СЕКА***

Како је у почетку наведено, СП-СЕКА је прототип софтверског протокола за инструмент базично заснован на техници СЕКА. Циљ СЕКА технике је објективна процена квалитета процеса наставе/учења, што је циљ и СП-СЕКА, мада са мањим акцентом на објективности. Дакле, и теоријски и практично СП-СЕКА је концептуализована као извор података о квалитету процеса наставе/учења и последично увида о томе како унапредити наставну праксу. Процењом квалитета потребно је да се прецизно детектују простори које је потребно дорађивати у процесу наставе/учења. Природа овог инструмента је процесна, као и предмет његове процене (процес



наставе/учења) тако да је СП-СЕКА више прилагођена формативном него сумативном оцењивању, иако је могуће користити и за сумативну оцену. У најбољем случају, како је и предложено у консултацијама са стручњацима, овај инструмент би био повод и прилика за дискусију са наставним особљем и за унапређивање наставне праксе. У панел дискусији појавиле су се оправдане сумње да је тешко при посматрању часа приметити све аспекте који су предвиђени у СП-СЕКА, а још теже забележити их током часа. Због тога СП-СЕКА представља само прототип за будући софтвер који би био више прилагођен за коришћење, што би требало да буде наредни корак у развоју овог инструмента.

### ***Објективност и поузданост СП-СЕКА***

У погледу бележења броја ученика и трајања активности учења постигнута је готово потпуна сагласност међу опсерверима који су паралелно користили СП-СЕКА. Ово се наравно односи на случајеве када су границе секвенци истоветно идентификоване. Усклађеност опсервера била је: у бележењу секвенци 74%, у избору наставних метода 76%, у процени нивоа менталног ангажовања 63%, а у процени нивоа партиципације ученика 95%. Подаци указују да укупно гледано инструмент показује високу поузданост и објективност, али уз напомену да су опсервери тренирани и прошли су обуку из програма Активно учење, па имају сличну теоријску оријентацију у раду. С друге стране, нижа сагласност се показала код одређених димензија метода учења (рецептивно-путем открића 51%) и димензија знања по Ревидираној Блумовој таксономији (56%), што указује на дозу субјективности у одређивању ових категорија, па је важно податке прикупљене од различитих опсервера који користе СП-СЕКА протокол користити увек уз квалитативне оцене које би објасниле могућа неслагања. Наравно, ове категорије нису стриктне и основни циљ је промишљање праксе уз помоћ ових категорија као оријентира и бољег разумевања, а не сâмо категорисање као такво.

Студија предвиђа да се СП-СЕКА користи искључиво након детаљне концептуалне обуке и да се свако прилагођавање специфичном контексту може изводити искључиво након такве обуке. Важно је добро познавати целину инструмента, његову природу и сврху, а избор елемената који ће се пратити у протоколу може варирати од случаја до случаја. Искуства опсервера указују да није било значајнијих техничких ограничења при коришћењу СП-СЕКА за праћење и процену квалитета процеса наставе/учења.

### ***Валидност СП-СЕКА***

У првом кораку операционализације редефинисаног квалитета процеса наставе/учења дефинисана је равна димензија (релевантност; ниво когнитивне ангажованости; методе настава/учење; степен и врста партиципације) и равна опсега (трајање активности и број ученика). Током емпиријске провере валидности у панел

дискусијама и интервјуима, раван опсега је врло мало дискутована и сви коментари су се односили на то да је она саставни део аксиома квалитетног процеса наставе/учења који је утврђен и у СЕКА - што више деце, што дуже времена у што релевантнијим активностима. Такође, поређењем протокола ИБУС и СП-СЕКА, јасна је предност СП-СЕКА у обухватању појма квалитет процеса настава/учење тиме што се региструје време и број ђака укључених у све активности.

Ипак, анализа валидности укључивала је разнородна тумачења и оцене. Питање релевантности активности је у панелу једногласно проглашено важним аспектом, мада су саговорници упућивали на опрез код тумачења релевантности искључиво кроз циљеве часа које наводе сами наставници. Због тога је важно да се код посматрања процеса наставе/учења увек узму у обзир и они неинтенционални или имплицитни циљеви на које активности реферирају, па да се процењује и њихова релевантност за конкретну групу ученика и садржај предмета. Овакви циљеви могу се проверити у водичу за интервју, који је развијен за разговор са ученицима и наставницима након посматрања.

У вези са релевантношћу једна димензија квалитета свакако је и ниво когнитивне ангажованости ученика, мерен Ревидираном Блумовом таксономијом (РБТ). У анализираном узорку часова овај аспект процењен је позитивно. Проблем са коришћењем ове таксономије за процену квалитета је што захтева дуже циклусе посматрања како би се регистровало више различитих нивоа циљева активности учења. На анализираном узорку није постигнута висока интерсубјективна сагласност код опсервера (63%), што није изненађујуће, јер је РБТ далеко сложенија за примену и што су финије поткатогије процене то је теже постићи већу сагласност. Критике ревидиране и оригиналне Блумове таксономије појавиле су се и током провере валидности СП-СЕКА на панелу и у поређењу СП-СЕКА и ИБУС протокола. Процес наставе/учења веома је комплексан и у великом броју стварних животних ситуација немогуће је раздвојити одређене нивое према хијерархији која се предлаже РБТ-ом (Marzano & Kenndal, 2007). Ипак, сам процес промишљања и анализе којој категорији нека активност припада, као и разноврсност активности важније су за квалитет процеса наставе/учења од коначне одлуке о класификовању одређене активности. Из истог разлога у овој студији коришћен је само оквир димензија метода наставе/учења из програма Активно учење (Ивић, Пешикан и Антић, 2003), уместо свих појединачних метода. Континуалност у конципирању и у анализи процеса наставе/учења остаје снажан ослонац за мерење његовог квалитета.

Партиципација ученика у СП-СЕКА мерена је преко Хартове лествице партиципације. У провери валидности на панелу је препознато да ова лествица заиста може покрити све нивое партиципације у типичној школској пракси, док се у узорку часова у овој студији она показала као прекомплексна и далека од типичне школске праксе. У иницијалном образовању наставника још увек нема довољно речи о ученичкој партиципацији, а општа клима и култура школских институција још увек не фаворизују овај начин учешћа ученика у процесу наставе/учења (Meuer, 2016). Због тога је можда важно инсистирати на партиципацији као саставном делу демократског потенцијала и

одредници квалитета процеса наставе/учења, али је нужна и даља разрада овог концепта у школском контексту, посебно у светлу компетенција при разматрању релевантних питања наставе/учења.

Операционализација конструкта квалитет процеса наставе/учења преко СП-СЕКА свеобухватније се може сагледати поређењем почетне верзије (оне која је коришћена у истраживању у оквиру студије) и финалне верзије протокола за технику СП-СЕКА, која је креирана након истраживања.

Валидност квантитативних оцена и њиховог бележења у СП-СЕКА протоколу оцењена је високо позитивно. Аспекти који су уврштени у СП-СЕКА најчешће су коментарисани као језгровити, веома потребни и суштински. Валидност смерница за прикупљање такозваних меких података, с друге стране, оцењена је нешто ниже. Првенствено због превелике доминације когнитивног домена у процесу наставе/учења у аспектима у протоколу. Ова замерка се може размотрити из два угла. Најпре је важно рећи да су когнитивни и социо-афективни домени процеса наставе/учења сасвим испреплетани. Тиме релевантност која се процењује преко везе са циљевима, методама, нивоима партиципације и менталним ангажовањем заправо формира социо-афективну климу у одељењу и истовремено зависи од ње. Наравно, педагошка интеракција је део укупне социјалне интеракције на часу, тако да ће социо-афективни квалитети процеса утицати неминовно и на когнитивне, а и обратно. Због овог дијалектичког односа, афективна улога наставника додатно се процењује и кроз категорију окружење за учење. Окружење за учење које је операционализовано кроз низ питања за квалитативну процену критиковали су неки од консултованих стручњака. Истакли су да је потребно уважавати социо-афективне аспекте, али и мотивацију, давање повратне информације и општу атмосферу, па је стога у студији посвећена пажња обогаћивању смерница за процену окружења за учење. То се урадило креирањем питања која су заснована на следећим фацетима афективне улоге наставника (Тошић Радев, 2016):

- Мотивација наставника за рад са ученицима;
- Наставничка осетљивост за социо-емоционалне реакције ученика;
- Улога наставника у моделовању социо-емоционалне атмосфере у одељењу;
- Увид наставника у властите емоције и понашање, као и њихове последице на процесе у одељењу;
- Квалитет комуникације и општа атмосфера на часу.

Изабрани су баш ови фацети, јер су засновани на истраживањима у домаћем контексту, али и зато што подразумевају одређену синтезу, тј. свеобухватнији преглед области социо-емоционалног учења.

## **Научни допринос студије**

У овој студији урађен је покушај да се начелни ставови критичке педагогије, пре свега питање праведности образовања операционализује, преведе на ниво учионице и

преточи у додатне параметре квалитета процеса наставе/учења који су преузети из доминанте социо-конструктивистичке парадигме. Без обзира на то што се не могу сви аспекти ових теорија сасвим складно међусобно уклопити, већ сâмо наглашавање нових димензија квалитета процеса наставе/учења је важно, јер често наставници нису свесни тих аспеката, а још мање њиховог утицаја на процес наставе/учења. Ово истраживање отвара и интригантно питање да ли иза различитих термина скованих у различитим теоријским оквирима и за различите сврхе стоје, уствари, исти или слични, сродни процеси (нпр. партиципација и активности ученика у настави, праведност као посебна варијабла инпута или исход активног смисленог укључивања у активности учења, итд). Наравно, ово отвара питање и које су од тих димензија квалитета наставног процеса *conditio sine qua non* квалитетног образовања и васпитања (васпитање је овде једнако важно колико и образовање), а које су пожељни и добродошли додатни квалитети. Ово је изазовно питање због рационалности у евалуацији образовних процеса, као и генерално у статистици, никада није могуће скупљати све релевантне параметре него је потребно одабрати најмањи број кључних који могу добро да опишу стање у систему.

Резултати овог истраживања додатна су потврда Технике секвенцијалне анализе и њена дорада. Поред концептуалних аспеката, ова студија поставља поље и за даље разраде инструмента (у дигиталној или другим формама) који би омогућили лакше праћење и процену квалитета изведене наставе. Развијени софтвер за примену СП-СЕКА уз обуку за његово коришћење може постати алат који се може користити за различита истраживања наставне праксе и прикупљање великих база података из којих се онда може спроводити значајно комплекснија, систематска анализа квалитета процеса наставе/учења. Прецизније, разноврсније и поуздане анализе процеса наставе/учења су веома важне, јер је квалитет процеса наставе/учења срж образовног процеса. Коришћење СП-СЕКА у евалуацији рада наставника отвара поље за стручни, професионални дијалог кључних актера у образовању, што није честа пракса у нашем контексту. Оваква размена допринела би бољем узајамном разумевању носилаца процеса наставе/учења и бољем и плоднијем трагању за ефективним образовним и наставним решењима.

Ова студија покреће и изузетно важно питање сврхе образовања у савременом друштвеном контексту. Без одређивања сврхе образовања не може се одредити ни шта је квалитет нити како га мерити. О сврси образовања ретко се отварају експлицитне дискусије, а њено разумевање и подразумевање директно утиче на креирање образовне политике и на наставни процес. Не постоје вредносно неутралне наставне праксе и разговор о демократском потенцијалу процеса наставе/учења који се покреће овом студијом веома је важан да би се озбиљно разматрало комплексно и осетљиво, а изнимно важно питање праведности у образовању.

## Закључак

Докторска дисертација кандидаткиње Јелене Јоксимовић представља оригинално и самостално научно дело које у целини испуњава циљеве и задатке који су наведени у пријави докторске тезе. Кандидаткиња је у својој тези демонстрирала добро познавање проблема којим се бави и савремених приступа у његовом проучавању, способност теоријског критичког мишљења, способност за ефикасно повезивање знања из различитих области и за креирање новог, уз ваљано владање методологијом научног истраживања, као и способност да добијене налазе повеже са ширим контекстом образовања и истраживања квалитета процеса наставе/учења. Имајући све претходно изнето у овом извештају у виду, **Комисија предлаже Наставно-научном већу Филозофског факултета у Београду да прихвати наше позитивно стручно мишљење и да кандидаткињи Јелени Јоксимовић одобри јавну одбрану докторске дисертације под називом „Нови приступ анализи квалитета наставе/учења и развој инструмента за технику секвенцијалне анализе квалитета наставе”.**

У Београду,

---

Чланови комисије:

проф. др Ана Пешикан, менторка

---

Проф. др Александер Бауцал

---

Проф. др Данијела Петровић

---

Проф. др Наташа Матовић

---

Проф. др Слободанка Антић

---