

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Jelena Đ. Joksimović

**NOVI PRISTUP ANALIZI KVALITETA NASTAVE/UČENJA I
RAZVOJ INSTRUMENTA ZA TEHNIKU SEKVENCIJALNE
ANALIZE KVALITETA NASTAVE**

– doktorska disertacija –

Beograd, 2021.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Jelena Đ. Joksimović

**A NEW APPROACH IN THE ANALYSIS OF THE QUALITY
OF THE TEACHING/LEARNING PROCESS AND
DEVELOPMENT OF AN INSTRUMENT FOR THE
SEQUENTIAL ANALYSIS OF THE QUALITY OF TEACHING**

– Doctoral Dissertation –

Belgrade, 2021

Mentorka:

dr Ana Pešikan, redovna profesorka Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Komisija:

dr Aleksander Baucal, redovni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

dr Danijela Petrović, redovna profesorka Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

dr Nataša Matović, vanredna profesorka Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

dr Slobodanka Antić, docentkinja Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Datum odbrane: _____

NOVI PRISTUP ANALIZI KVALITETA NASTAVE/UČENJA I RAZVOJ INSTRUMENTA ZA TEHNIKU SEKVENCIJALNE ANALIZE KVALITETA NASTAVE

Rezime

Ključne riječi: kvalitet obrazovanja, proces nastave/učenja (N/U), sekvencijalna analiza, pravednost

Naučna oblast: psihologija

Uža naučna oblast: obrazovanje

Nemoguće je govoriti o obrazovanju a da se ne pokrene pitanje toga šta je kvalitetno, dobro obrazovanje. Ovo pitanje zanima vjerovatno svako dijete kada pođe u školu, zanima i odrasle, ali i obrazovne, državne i međunarodne vlasti. Upravo zato su istraživačka pitanja ove studije sledeća: kolika je važnost kvaliteta procesa N/U u obrazovanju; kako se konceptualizuje, teorijski utemeljuje konstrukt kvalitet procesa N/U; koja je pozicija pravednosti i demokratičnosti u kvalitetu procesa N/U. U prvoj fazi studije smo mapirali postojeće pristupe kvalitetu procesa N/U, u drugoj fazi redefinišemo danas dominantnu socio-konstruktivističku viziju kvaliteta u obrazovanju uticajima iz kritičke pedagogije i dajemo svoj doprinos razvoju instrumenta za sistematsko posmatanje procesa N/U uvođenjem koncepta demokratski potencijal N/U. Ovaj doprinos ogleda se u tome što smo tehniku sekvencijalne analize (SEKA) koja je razvijena u okviru programa Aktivno učenje (Ivić, Pešikan i Antić, 2003) dalje razvili u instrument koji sadrži softverski protokol SEKA (SP-SEKA), koji je u trećoj fazi ove studije imao empirijsku provjeru validnosti, objektivnosti i pouzdanosti. Treća faza uključila je posmatranje 15 časova i konsultacije sa 15 ljudi iz profesionalne zajednice koja se bavi problemima kvaliteta procesa N/U. Na časovima su posmatranje vršile tri osobe, dvije vodeći SP-SEKA i jedna vodeći protokol postavljen na sličnim teorijskim osnovama pod imenom IBUS (Thiel, Ophardt, & Krümmel, 2004).

Rezultati faze posmatranja N/U i konsultacija pokazuju da SP-SEKA pokazuje visoku validnost konstrukta u svim analiziranim aspektima sem pitanja socijalnog i afektivnog aspekta života u učionici. Provjera objektivnosti i pouzdanosti pokazuje takođe visoku saglasnost za aspekte kvaliteta metode N/U, nivoa kognitivnog angažovanja i nivo dječje participacije od 78,03%.

A New Approach in the Analysis of the Quality of Teaching/Learning Process and Development of an Instrument for the Sequential Analysis of the Quality of Teaching

Abstract

Key words: quality of education, process of teaching/learning, sequential analysis, justice

Scientific field: psychology

Scientific subfield: education

It is impossible to talk about education without raising the question of what quality education or good education is. This question intrigues every child from starting their own education, but also all adults, as well as educational, national and international authorities. This is exactly why the research questions of this study are: what is the importance of the quality of the teaching/learning process in education; what is the position of justice and democracy in the quality of teaching/learning. In the first phase we have mapped existing approaches to the quality of the teaching/learning process; in the second phase we redefine the predominant socio-constructivist vision of quality in education by employing influences from critical pedagogy. Based on that, we give our contribution to the development of systematic observation of the teaching/learning process by introducing the concept of democratic potential. This is implemented by further development of the technique for sequential analysis, which is part of the active learning program (Ivić, Pešikan & Antić, 2003). Sequential analysis was built in the instrument including the software protocol SEKA (SP-SEKA). Third phase of this study was the empirical verification of validity, objectivity and reliability. This phase included an observation of 15 school classes and consultations with 15 members of the professional community dealing with the topic of quality in education. Classroom observations were implemented by three observers, two with SP-SEKA and one with a protocol set on similar theoretical foundations called IBUS (Thiel, Ophardt, & Krümmel, 2004).

The results of the third phase imply that SP-SEKA has high construct validity in all analysed aspects, except regarding the social and affective aspects of classroom life. Verification of objectivity and reliability also showed high intersubjective agreement of 78.03% regarding quality of teaching/learning methods, levels of cognitive engagement and levels of children participation.

Sadržaj:

1. KONCEPT KVALITETA U OBRAZOVANJU I PROCESU NASTAVE/UČENJA	10
1.1. Uvod: Zašto je važno pitanje kvaliteta u obrazovanju i procesu nastave/učenja	11
1.2. Istorijski pogled na definisanje kvaliteta u obrazovanju i procesu nastave/učenja	12
1.3. Teorijski korijeni koncepta kvalitet u obrazovanju i procesu nastave/učenja	19
Biheviorističke koncepcije kvaliteta obrazovanja	22
Kognitivističke koncepcije kvaliteta obrazovanja	22
Humanističke koncepcije kvaliteta obrazovanja	23
Socio-konstruktivističke koncepcije kvaliteta u obrazovanju i procesu nastave/učenja	24
Koncepcije kvaliteta obrazovanja i procesa nastave/učenja u kritičkoj pedagogiji	25
1.4. Obrazovne politike i kvalitet	27
Globalne obrazovne politike Ujedinjenih nacija i humanistički pristup kvalitetu obrazovanja i procesa nastave/učenja	27
Obrazovne politike u Sjedinjenim Američkim Državama i standardizacija kvaliteta obrazovanja i procesa nastave/učenja	30
Obrazovne politike OECD i Evropske unije i kvalitet obrazovanja i procesa nastave/učenja	31
1.5. Obrazovna praksa i istraživanja kvaliteta	34
1.6. Gdje je mjesto procesa N/U u kvalitetu obrazovanja?	36
1.7. Mjerenje kvaliteta procesa nastave/učenja	37
Zašto mjerimo kvalitet procesa nastave/učenja	37
Kako mjerimo kvalitet procesa nastave/učenja	37
Sistematsko posmatranje u analizi kvaliteta procesa nastave/učenja	39
Instrumenti, tehnike i protokoli za posmatranje procesa nastave/učenja	41
2. KA NOVOJ KONCEPTUALIZACIJI KVALITETA PROCESA NASTAVE/UČENJA	51
2.1. Kritička analiza pristupa razumijevanju kvaliteta procesa nastave/učenja	52
2.2. Kritička analiza instrumenata za posmatranje procesa nastave/učenja sa ciljem procjene kvaliteta	58
2.3. Doprinosi konceptualizaciji kvaliteta procesa nastave/učenja	61
Principi kvaliteta procesa nastave/učenja	62
Procesnost	63
Demokratski potencijal	65
Ravni kvaliteta procesa nastave/učenja	70
Relevantnost aktivnosti i kvalitet procesa nastave/učenja	71
Nivo kognitivnog angažovanja i kvalitet procesa nastave/učenja	72
Metode nastave i kvalitet procesa nastave/učenja	73
Učenička participacija i kvalitet procesa nastave/učenja	74
Okruženje za učenje i kvalitet procesa nastave/učenja	80
Zašto ne govorimo o nastavnicima i nastavnicama kao faktorima kvaliteta?	83
Korišćenje kvalitativnog i kvantitativnog pristupa u sistematskom posmatranju procesa nastave/učenja	84
3. PREDMET, CILJEVI I ZADACI STUDIJE	86
4. METODOLOGIJA STUDIJE	89
4.1. Metodologija konstrukcije softverskog protokola SEKA (SP-SEKA)	90
Kako definišemo SP-SEKA	90
4.2. Empirijska provjera prototipa SP-SEKA	96

Metodologija empirijske provjere	96
Postupak mjerenja validnosti, pouzdanosti i objektivnosti	98
5. REZULTATI EMPIRIJSKE PROVJERE	100
5.1. Rezultati provjere validnosti	101
5.2. Rezultati provjere pouzdanosti i objektivnosti	110
6. DISKUSIJA REZULTATA STUDIJE	117
6.1. Pokušaj sinteze kritičke pedagogije i socio-konstruktivizma	118
Validnost koncepta demokratski potencijal	118
Način povezivanja teorijskih pristupa – polje procesa nastave/učenja	120
Nastavnička uloga	121
6.2. Karakteristike SP-SEKA	122
Objektivnost i pouzdanost SP-SEKA	122
Validnost SP-SEKA	123
7. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	129
7.1. Pedagoške implikacije studije	130
7.2. Ograničenja studije	132
7.3. Značaj studije	133
8. LITERATURA	135
9. PRILOZI	143
9.1. Spisak tabela i prikaza	150
9.2. SP-SEKA	151
9.3. Pitanja za polustrukturisani razgovor nakon posmatranja procesa N/U	156
9.4. IBUS	157
9.5. Transkripti razgovora u okviru provjere validnosti SP-SEKA	168
Panel diskusija sa univerzitetskim nastavnicima i nastavnicama	169
Panel diskusija na katedri za didaktiku Odeljenja za pedagogiju	174
Intervju sa autorskim timom AUN i SEKA	177
Intervju sa autorkom AUN u prirodnim naukama	190
On-line konsultacije sa praktičarima i praktičarkama AUN	194
9.6. Kvalitativni podaci posmatranja časova	205
Biografija autorke	
Izjava o autorstvu	
Izjava o istovjetnosti štamapane i elektronske verzije doktorskog rada	
Izjava o korišćenju	

1. KONCEPT KVALITETA U OBRAZOVANJU I PROCESU NASTAVE/UČENJA

1.1. Uvod: Zašto je važno pitanje kvaliteta u obrazovanju i u procesu nastave/učenja

Šta je dobro obrazovanje? Iz čijeg ugla se definiše dobro obrazovanje? Iz ugla djece, roditelja, zaposlenih u obrazovanju, iz ugla državnih ili ipak međunarodnih institucija? Koja je uloga obrazovanja u društvu? Koja je uloga društva u obrazovanju? Kako obrazovanje može podstaći društvene promjene? Koji proces je srž i suština obrazovanja?

Ova pitanja bila su početak rada na ovoj studiji. Prvo pitanje, šta je dobro obrazovanje, odmah nas vodi do koncepta kvaliteta. Kvalitetno obrazovanje je poželjno ili dobro obrazovanje. Ali definisanje tog koncepta zavisi od mnogo različitih faktora, a prije svega od toga za koje potrebe, iz kog ugla ili za koje aktere definišemo kvalitet. Tako se pitanje odnosa moći u obrazovanju takođe pojavljuje odmah kada pokušamo definisati kvalitet, zajedno sa pitanjem naše teorijske orijentacije ili filozofije obrazovanja. U svakom definisanju kvaliteta najprije se polazi od toga šta je svrha obrazovanja u društvu. Ali vjerujemo da je odmah na početku ovo pitanje važno preformulisati. Obrazovanje je sastavni dio društva, tako da i reflektuje i podstiče sve procese koji u društvu mogu postojati, sve društvene borbe i sva previranja (Apple, 2013). Kao takvo ono i postavlja i odgovara na pitanja kakvo društvo može ili treba da bude (Todd, 2015). Definisanjem kvaliteta u obrazovanju bavimo se suštinskim aspektom ovog sistema, a to je njegovom svrhom. Pa da se vratimo na jedno od pitanja sa početka – koji proces je srž i suština obrazovanja? Vjerujemo da je bar na ovo pitanje odgovor jednostavan – to je proces učenja (Pešikan, 2020). Kako je obrazovanje veoma široko polje, obuhvata i formalne i neformalne kontekste učenja i ljudskog razvoja, važno je da kažemo da se u ovoj studiji, prije svega, bavimo formalnim obrazovanjem i školovanjem kao kontekstom koji omeđava proces nastave/učenja (N/U). Sintagmu proces N/U uvijek ćemo koristiti na isti način, jer u formalnom obrazovanju proces nastave nema smisla ukoliko nema procesa učenja i njihov odnos je neraskidiv (Ivić, Pešikan i Antić, 2003). Stoga u ogromnom i veoma kompleksnom polju obrazovanja način na koji se definiše proces N/U objašnjava i cjelokupnu paradigmu obrazovnog sistema. Konceptualizacije procesa N/U su time na neki način starije od konceptualizacija obrazovnih sistema ili obrazovanja uopšte.

Upravo kvalitetom procesa N/U bavimo se u ovoj studiji. U prvoj fazi i prvom poglavlju mapiramo postojeće konceptualizacije kvaliteta obrazovanja i procesa N/U u istorijskom, teorijskom kontekstu, kao i kontekstu obrazovnih politika i praksi. U istom dijelu napravili smo pregled različitih metoda sistematskog posmatranja kao načina mjerenja kvaliteta procesa N/U. U ovoj analizi prepoznali smo ključni problem studije, a to je da obrazovanje veoma značajno doprinosi reprodukciji nejednakosti u svijetu (Burdije and Paseron, 2014; Fishkin, 2014; Freire, 1975; Gamoran and Long, 2006; Sirin, 2005). Drugi dio problema je nedostatak instrumenata za sistematsko posmatranje procesa N/U koji mogu obuhvatiti upravo pravednost¹, kao dio kvaliteta procesa N/U. Zbog toga smo u drugoj fazi studije i drugom poglavlju pokušali da redefinišemo danas dominantnu socio-konstruktivističku viziju kvaliteta u obrazovanju uticajima iz kritičke pedagogije i damo svoj doprinos razvoju instrumenta za sistematsko posmatranje procesa N/U u cilju analize kvaliteta. Ovaj doprinos ogleda se u tome što smo tehniku sekvencijalne analize (SEKA) koja je razvijena u okviru programa Aktivno učenje (Ivić i sar., 2003) dalje razvili u softverski protokol SP-SEKA, koji je u trećoj fazi ove studije imao svoju empirijsku provjeru validnosti, objektivnosti i pouzdanosti. Rezultati ove provjere i njihovo tumačenje nalaze se na kraju studije.

¹ U ovom tekstu koristimo termin pravednost kao objedinjujući za tri termina koji se sreću u literaturu na engleskom jeziku „equity, equality and justice“.

Svjesni smo da su efekti obrazovanja i kontinuiranog procesa N/U veoma dugoročni tako da se ne mogu kratkoročno ni mjeriti a da se ne izostavi važan dio cijele slike (Draxler, 2013). Ipak cjelokupnu studiju postavljamo na pretpostavci da kvalitetan proces N/U osigurava i kvalitetne ishode kod učenika i učenica², koji će se većinom ispoljiti značajno kasnije, pa i nakon završetka formalnog obrazovanja. Svjesni smo i da kvalitetno obrazovanje ima vremensku dimenziju, odnosno da ono što danas definišemo kao kvalitetno ne mora preživjeti test vremena i promijenjenih društvenih okolnosti (Hill, 2013). Ipak radujemo se društvenim promjenama koje će donijeti više pravednosti i testirati granice ove studije.

1.2. Istorijski pogled na definisanje kvaliteta u obrazovanju i procesu nastave/učenja

Definisati samo pojam kvaliteta prilično je kompleksno, a kada se uzme u obzir sintagma *kvalitet obrazovanja*, lista potencijalnih objašnjenja još više raste. Mnogi autori i autorke navode da ono što se podrazumijeva pod kvalitetnim obrazovanjem (efektivnom pedagogijom, kvalitetnom metodom i praksom N/U) nije opšte prihvaćeno. Čak i kada se postigne takav konsenzus on nosi sa sobom više neizvjesnosti nego slaganja oko jedne vizije obrazovanja (Coe et al., 2014; Hamre et al., 2009; Strong et al., 2011). Uzevši to u obzir čini se da se u pitanju kvaliteta zapravo prelamaju svi aspekti obrazovnog procesa i da je zato teško postići saglasnost oko jednog pristupa.

Može se reći da je *kvalitet* termin koji u najopštijem smislu predstavlja osobinu, karakteristiku, svojstvo. U malo specifičnijem smislu, relevantnijem za ovu studiju, kvalitet je vrijednost ili stepen izvrsnosti određene stvari ili procesa. Može se reći da je to svojstvo koje utvrđuje razliku između (najmanje) dvije distinktivne karakteristike (CECDE, 2004). Mogu se navesti čak četiri upotrebe termina *kvalitet*, koje su sve normativnog i komparativnog karaktera (Mortimore & Stone, 1991):

1. kvalitet je atribut ili definišuća suština;
2. kvalitet je nivo relativne vrijednosti;
3. kvalitet je opis nečega dobrog ili izvrsnog;
4. kvalitet je karakteristika koja se ne može kvantifikovati.

Sam pojam kvaliteta najprije je počeo da se koristi u industriji, vezan je direktno za kontrolu izrade proizvoda ili usluga. Imao je svoj put definisanja od strane ljudi direktno uključenih u kontrolu kvaliteta, pa do standardizovanih statističkih postupaka sa istim ciljem (Mitrović i Radulović, 2011). Ipak, danas ovaj termin koristimo u svim oblastima ljudskog djelovanja i u svima njima ima više značenja u zavisnosti od toga iz kog paradigmatskog okvira ga definišemo. Tako da se ne može reći da je ovaj koncept usko vezan za kontekst industrije u kojoj nastaje i diskurzivne prakse pokazuju njegovo prisustvo u veoma širokom dijapazonu disciplina.

Koncept kvaliteta u obrazovanju oduvijek je bio aktuelan i provokativan. Ovo pitanje sa sobom vuče dva ključna izazova, prvi – kako definisati kvalitet i drugi – kako ga izmjeriti i osigurati. Očito da postoje brojni pokušaji usmjereni u ovom pravcu, i zbog toga neki autori i autorke (Adams, 1993; Towsend, 2007) smatraju da je čak i sam termin *kvalitet* previše upotrebljavan tako da izaziva više šuma nego što pojašnjava fenomen na koji se odnosi. Drugi pak upozoravaju da je i termin i pristup obrazovanju kroz osiguranje kvaliteta došao iz organizacionih i industrijskih disciplina i da vuče

²Učenicima i učenicima, osoba koja uči, đaci, djeca - svi navedeni termini se u ovom tekstu koriste tako da označe istu ulogu u procesu N/U. Takođe u tekstu pokušavamo koristiti rodno senzitivni jezik i nismo sigurni koliko u tome uspijevamo. Potpuno svjesni da to na momente nije najjednostavnije za čitalačke navike, ali u duhu kritičke pedagogije držimo da je ta zona nelagodnosti potrebna i važna.

paradigmatski prizvuk dominantno kvantitativne orijentacije (Mishra, 2006, prema Mitrović i Radulović, 2011). Zaista, teorijski radovi koji eksplicitno govore o kvalitetu u obrazovanju su malobrojni, jer u polju dominiraju tekstovi obrazovnih politika koji se bave ovim pitanjem. Ipak, ako se kvalitet obrazovanja posmatra na nekom teorijskom kontinuumu, može se reći da taj kontinuum uključuje sljedeće vrijednosti: kvalitet kao izuzetnost (excellence), apsolut, najviši mogući standard; kvalitet kao relativnost, mjerljivo svojstvo produkta obrazovanja; kvalitet kao proces; kvalitet kao ekonomska vrijednost; i kvalitet kao kultura (Mitrović i Radulović, 2011, str. 136). U skladu sa tim postoji i nekoliko modela osiguranja kvaliteta i to su: model koji se bavi tehničkim detaljima, tj. model cilja i specifikacije; model ulaznih resursa; model procesa; model zadovoljstva; model organizacionog učenja. Za ovu studiju zanimljiv je model procesa, koji uključuje sljedeće indikatore: vođstvo, kvalitet podučavanja, kvalitet procesa učenja koji se mjeri kroz učeničko prisustvo na nastavi, komunikaciju, participaciju, društvene interakcije, strategije učenja, itd. Njegova ključna komponenta je da je fokusiran na procese, a ne ishode što je teže za sve vrste procjena (Cheng, 1997 prema Mitrović i Radulović, 2011).

U pristupu definisanju kvaliteta veliki uticaj imaju brojni pravci ili teorijske paradigme upravo zato što se protežu i dalje od pitanja obrazovanja, na sve srodne discipline, ali i različita pitanja društva, to su: bihevioralna, kognitivistička, socio-kognitivistička, konstruktivistička i socio-konstruktivistička, humanistička, interakcionistička i kritička paradigma (Adams, 1993; Hughes, 2013; Mitrović i Radulović, 2011). Ove paradigme se razlikuju i po konceptima koje stavljaju u središte analize, ali i po metodološkom pristupu o čemu će više riječi biti kasnije. One se tako mogu poređati na kontinuumu koji polazi od tvrde tradicionalne i pozitivističke ideje obrazovanja, preko moderne koncepcije preplavljene standardizacijom i istovremeno humanističkim diskursom, pa ka postmodernoj koncepciji obrazovanja koja daje sve više značaja kvalitativnoj metodologiji, kontekstu i autonomiji aktera u obrazovnim procesima.

Za obrazovne politike pitanje kvaliteta suštinsko je u obrazovanju, jer se na njemu prelamaju ključna pitanja: kako vidimo ulogu i funkciju obrazovanja i kako možemo osigurati da se one ispunjavaju. Tako najčešće iza ocjena „da je obrazovni sistem u krizi“ slijedi pokretanje pitanja kvaliteta. To pitanje uvijek se povezuje i sa problemom efektivnosti i efikasnosti obrazovnog sistema što opet potiče iz industrijskog shvatanja obrazovanja (Adams, 1993). Ali, vratimo se jedan korak unazad, kontroverza o tome koju ulogu obrazovanje ima u društvu stara je koliko i sama ideja obrazovanja. U odnosu na definisanje ove uloge, odnosno cilja obrazovanja procjenjuje se šta je kvalitetno, a šta ne u tom domenu. Šta smatramo kvalitetom u obrazovanju ogledalo je ideologije i filozofije obrazovanja koju zastupamo. A to uključuje i filozofiju djetinjstva, učenja, podučavanja itd (Mitrović i Radulović, 2011). Štaviše, ta filozofija dio je šireg društvenog i teorijskog konteksta, jer obrazovanje nikada ne postoji kao izolovan sistem već je upleteno u mrežu svih drugih društvenih procesa. Stoga sve procese u obrazovanju boji duh vremena (Zeitgeist), dominantni pogledi na svijet (world view) kao i dominantne naučne paradigme (Kuhn, 1962). Zato u analizi onoga što se smatra poželjnim, kvalitetnim u obrazovanju moramo obuhvatiti i kulturnu i istorijsku i sociološku dimenziju.

Najgrublja podjela teorijskih paradigmi ili setova paradigmi koje postavljaju temelje idejama o društvu, a posljedično i o obrazovanju, jeste na: tradicionalnu, modernu, kritičku i postmodernu paradigmu (Tabela 1). Ovaj pregled u Tabeli 1. je apstrahovan statičan snimak velikog broja uticaja koji su tokom istorije definisali kontekste u kojima se razvijalo obrazovanje i proces N/U unutar njega. Takav prikaz sa sobom nosi niz ograničenja i može poslužiti samo u svrhe mapiranja teorijskih korijena kvaliteta procesa N/U unutar šireg polja obrazovanja. Ograničenja ovakvog prikaza su u pojednostavljanju broja i raznovrsnosti teorijskih pravaca, u apstrahovanoj lineranosti tabele koja ne odgovara sasvim ni hronološkom redosljedu pojavljivanja ovih pravaca, niti prikazuje njihove odnose, međuzavisnosti i preplitanja. Jasno je da tradicionalističke prakse mogu opstati i u modernom i u postmodernom društvu,

dok mapiranje aktuelnog trenutka u ovakvom kontinuumu u mnogome zavisi od konteksta, iako ni u pogledu ocjena globalnog društva nema saglasnosti. Neki teoretičari govore da je naše društvo i dalje moderno (Gidens, 1998), dok neki tvrde da to nikada nije ni bilo (Latour & Porter, 1993). No, svakako bismo voljeli da izbjegnemo generalizacije ovakvih ocjena, jer se društva širom planete dramatično razlikuju i da pokušamo razmotriti pojam kvaliteta u obrazovanju, preciznije u N/U na opštijem teorijskom nivou koji dozvoljava varijabilnost primjena u različitim kontekstima, i to sve vrijeme imajuću u vidu da je veliki raskorak između obrazovnih teorija, politika i praksi. U tom konceptualnom vrtlogu pokušavamo da pozicioniramo ovu studiju između modernističkog, kritičkog i postmodernističkog pristupa, ali i u otjelotvorenoj obrazovnoj stvarnosti i ne samo teoriji.

Tabela 1. Teorijsko-istorijski kontekst koncepta kvalitet procesa nastave/učenja³

	Tradicionalna paradigma	Modernistička paradigma	Kritička i postmodernistička paradigma
DRUŠTVO	<p>Predkapitalističko društvo, agrarna proizvodnja dominira, većina stanovništva živi u selima, dominantne društvene klase su seljačka i velikoposjednička, crkva igra veliku ulogu u obrazovanju.</p> <p>Ideologija i društveno uređenje: feudalizam, dominacija religije.</p>	<p>Za početak ove paradigme uzima se renesansa ili početak prosvjetiteljstva.</p> <p>Industrijska revolucija, kapitalizam, nagli tehnološki razvoj, kulturna renesansa, nastanak nacionalnih država, sekularizacija, nastanak reprezentativne demokratije, javnog, masovnog obrazovanja, sve veća urbanizacija.</p> <p>Ideologija i društveno uređenje: liberalizam, kapitalizam, socijalizam.</p>	<p>Duboko podijeljeno društvo, klasne razlike zaoštrene, velika akumulacija kapitala i moći kod malog broja ljudi, ratovi ekonomskih interesa i smanjivanje demokratije (Piketty, 2014). Prema Gidensu (1998) društvo nikada nije izašlo iz moderne i može izaći ili potpunim društvenim i ekološkim slomom ili razvojem u pravcu humanizacije tehnologije, post-oskudice, demokratske participacije i demilitarizacije. Čak ni finansijske krize ne mogu uzdrmati postmodernistički diskurs prevelik da bi propao” i poziciju finansijskih institucija u velikom društvu (The Big Society) (Kennedy, 2013).</p> <p>Ideologija i društveno uređenje: neoliberalizam, marksizam, neomarksizam, socijalizam.</p>

³Tabela je nastala za potrebe ovog rada, a inspirisana je knjigom „Slike o nastavniku” Lidije Radulović (2016) u kojoj postoji sličan pregled ideja o nastavničkoj profesiji.

TEORIJA	<p>Romantizam, racionalizam, empirizam kroz radove Loka (Locke), Hjuma (Hume), Bejkona (Bakon), Dekarta (Descartes) i drugih. Može se reći da su ovoj paradigmi srodni i kasnije nastali biheviorizam i kognitivizam.</p>	<p>Egzistencijalizam, humanizam, progresivizam, konstruktivizam, socio-konstruktivizam... Najuticajniji naučnici bili su Frojd (Freud), Darvin (Darwin), Šopenhauer (Shopenhauer), Niče (Nietzsche), Djuj (Dewey) i drugi.</p> <p>Nauka počinje da otkriva i legitimizuje više različitih perspektiva ili istina (Berger & Luckmann, 1967).</p> <p>Naukom dominira zapadni i evropski diskurs. Individualizam je visoko vrijednovan.</p>	<p>Kritička teorija, feminizam, post-strukturalizam, post-humanizam...</p> <p>Frankfurtska škola (Adorno (Adorno), Markuze (Marcuse), Horkhajmer (Horkheimer) utemeljuju kritičku teoriju dok Fuko (Fucault) i Derida (Derrida) upućuju vjerovatno najznačajniju kritiku modernizmu.</p> <p>Ideje koje dominiraju su da je stvarnost višestruka, ali holistička, kritikuje se meta-narativ i daje na značaju slučajnosti, pluralizmu i heterogenosti fenomena koji se izučavaju.</p>
METODOLOGIJA	<p>Dogmatsko vjerovanje. Ekstremni objektivizam. Pojavljuje se eksperiment kao naučna metoda.</p>	<p>Metodi su i dalje dominantno empirijski i kvantitativni, ali počinje se uvoditi i kvalitativni pristup. Pozitivizam, pragmatizam, kauzalnost i predviđanje okosnice su metodološkog pristupa, a pojavljuje se i interpretativizam.</p>	<p>Interpretativizam, eksplorativne metode, utemeljena teorija (grounded theory). Preispitivanje dominantnih diskursa, borba protiv binarnih objašnjenja.</p>
OBRAZOVANJE	<p>Crkva je apsolutni autoritet u obrazovanju. Enciklopedističko znanje sadržaja se vrijednuje. Sistem nagrade i kazne dominira u procesu obrazovanja.</p> <p>Nastavni sadržaji se ne preispituju, dogmatski se usvajaju.</p>	<p>Djuj insistira da škola postane mjesto gdje se živi i gdje se uče upotrebljiva znanja (Dewey, 1941, 1961). Škole dobijaju radionice, fiskulturne sale, bašte i kabinete. Ubrzo obrazovanje počinje da se razvija po modelu industrijske trake. Pripremaju se djeca za učešće na tržištu rada, što se djelimično zadržalo i danas. Kasnije će</p>	<p>Obrazovanje je političko i etičko pitanje, ne služi tržištu rada već građanskoj autonomiji. Glavni zadatak obrazovanja je da adresira nejednakosti i bori se protiv hegemonijskih odnosa u društvu. Umjesto od učionice odvojenih eksperata i ekspertkinja iz međunarodnih organizacija sada vodeću ulogu u obrazovanju imaju subjektivne perspektive i ekspertiza onih koji uče i podučavaju.</p>

		<p>početi da se sve više govori o društvu znanja, jer u moderni u obrazovanju vlada apsolutni autoritet eksperata i ekspertkinja posebno kroz rad na politikama zasnovanim na podacima (evidence-based) koje zagovaraju međunarodne organizacije. Orijehtacija na postignuće, ishode i ključne komepetencije je dominantna. U duhu kapitalizma se dešava marketizacija obrazovanja, favorizuje se efikasnost i efektivnost obrazovnih sistema, mjereni dominantno kvantitativno. Period obilježava dilema izvrsnost naspram pravednosti (excellence vs. equity). Obrazovanje ima jedan ključni zadatak, a to je da priprema individue za tržište rada.</p> <p>Kurikulum je zatvoren ili djelimično zatvoren, odnosno unaprijed određen.</p>	<p>Naglašava se autonomija na svim nivoima odlučivanja u obrazovanju. Kritikuje se bankarski sistem obrazovanja u kom se na osobe koje uče gleda kao na pasivne objekte sa zadatkom da deponuju znanje, i to upravo ono znanje koje im je predodredio odveć nepravedan sistem, čime obezbjeđuje svoju reprodukciju (Freire, 1975).</p> <p>Kurikulum je otvoren, veoma kontekstualno uslovljen.</p>
<p>PROCES NASTAVE/ UČENJA</p>	<p>Najčešća aktivnost učenja je slušanje verbalne, predavačke nastave. Nastavnik/nastavnica je glavni nosilac/nositeljka znanja i dominira model <i>prenošenja</i> znanja u kom su đaci zamišljeni kroz metaforu praznih sudova u koje odrasli ulivaju prethodno zadato ili preodređeno, dominantno kognitivno znanje.</p>	<p>Nastava je neodvojiva od učenja u ovom periodu. Uloga tog procesa je da vodi razvoj. Odnos nastavnik/nastavnica - đak je u asimetričnoj interakciji. Konstrukcija znanja i aktivne metode N/U su favorizovan pristup. Ne dominira samo kognitivni već se pojavljuje i socio-afektivni domen znanja. Nastava je usmjerena na postizanje ishoda koji su određeni obrazovnim politikama.</p>	<p>Fluidnost i umreženost je glavna karakteristika procesa N/U. Uloga nastavnika/nastavnice je da ravopravno sa učenicima i učenicama donosi odluke i kreira prostor N/U. Na časovima se otkriva skriveni kurikulum i preispituju se dominantna znanja i njihovi izvori. Odjeljenje je zajednica ljudi različitog porijekla i istorija čije razlike imaju potpuni legitimitet. Nastava se odvija kroz isprepletani, participativni dijalog, razmjenu.</p>

KVALITET PROCESA N/U	Nema diskursa kvaliteta ali se uspješnom nastavom smatra ona koja najdirektnije obavlja funkciju transmisije kulture (Radulović, 2016).	Diskurs osiguranja, upravljanja i kontrole kvaliteta. Standardizovan način procjenjivanja obrazovnih ishoda (Adams, 1993; Radulović, 2016).	Diskurs zajedničkog građenja kvaliteta sa djecom. Važna je kontekstualnost, subjektivnost i vrijednosna komponenta kvaliteta (Huhges, 2013; Pavlović Breneselović, 2015).
-------------------------	---	---	---

Ovaj prikaz, iako veoma apstraktan i dalek od kompleksnosti stvarnosti i istorijskih procesa, služi nam kao teorijska alatka za ilustriranje plesa mikro i makro elemenata koji utiču na proces N/U. Ti uticaji kreću se od ideoloških stremljenja, preko društvenih uređenja, do naučnih paradigmi i metodologija koje iz njih proističu. U isprepletanim vezama svih njih uspostavlja se i održava mikrokosmos učionice i u njemu kvalitet procesa N/U.

1.3. Teorijski korijeni koncepta kvalitet u obrazovanju i procesu nastave/učenja

Kakva filozofija obrazovanja preovladava danas u realnosti učionica širom svijeta može se sagledati iz obrazovnih politika, istraživanja i prakse. Ipak nemoguće je tvrditi da ijedna paradigma doslovno živi u obrazovnoj praksi već su one u stalnom previranju i preplitanju. Gruba podjela pristupa bila bi, na jednoj strani, na obrazovanje koje je orijentisano na postignuće, dakle, orijentisano na pripremanje učenika i učenica za tržište rada i ono je stupilo na snagu sa industrijskom revolucijom. S druge strane je ideja o obrazovanju i vaspitanju učenika i učenica kao budućih građana i građanki, gdje nije fokus samo na razvoju kompetencija već, prije svega, na formiranju ličnosti u skladu sa demokratskim vrijednostima. Ovi pristupi odgovaraju dvama mogućim ciljevima obrazovanja: utilitarističkom i humanističkom. Prvi je vezan za ekonomiju, mjerljivost i instrumentalizaciju, drugi za različitost konteksta, razvoj i vrijednosti, no u oba je kognitivni razvoj ključni cilj kvalitetnog obrazovanja (Avalos 2003; UNESCO, 2004; Barrett et al, 2006; Tellez & Ramirez, 2012), a sami proces učenja stoji u srcu poimanja kvaliteta (Tellez & Ramirez, 2012). Uravnoteženija analiza koja bi pokušala da mapira proces N/U u teorijskim tradicijama između ova dva zaoštrena pola uključuje nekoliko donekle nezavisnih kontinuum, koji su pod uticajem šire društvene situacije, ideoloških pozicija i naravno dominantnih naučnih paradigmi. Ovi kontinuumi mogu služiti kao mapa teorijske orijentacije određenog pristupa ili prakse, pa evo koje dimenzije vjerujemo da bi bilo svrsishodno razmotriti u takvim analizama (Tabela 2):

Tabela 2. Dimenzije u analizi koncepta kvaliteta u obrazovanju i procesu N/U

<p>Univerzalnost - Metode u procesu N/U su uniformne, kvalitet se sagledava na isti način u seoskim, gradskim, školama u različitim zemljama ili kulturama itd.</p>	<p>Kontekstualnost - Poželjan, kvalitetan proces N/U prilagođava se specifičnostima društvenih okolnosti, uvažava socio-istorijski kontekst na svim nivoima (globalno društvo-država-grad-škola-učionica) i na njemu temelji intervencije. Ova strana kontinuum temelji se na saznanjima o visokim korelacijama između prirode kvaliteta i kontekstualnih faktora kao što su kulturna očekivanja i sl. (Harris et al, 2015).</p>
<p>Standardizacija - Slično kao kod prethodnog kontinuum, mjere kvaliteta su standardne, unaprijed zadate i predstavljaju kriterijum kom se teži ili normu u odnosu na koju se poredi postignuće populacije djece (Pešikan, 2013). Uticaj standardizacije nije samo lokalna, on podrazumijeva i međusobno upoređivanje, čak i takmičenje zemalja u odnosu na rezultate međunarodnih testiranja (Harris et al, 2015).</p>	<p>Individualizacija i diferencijacija - Pripada humanističkom ili personalističkom pristupu obrazovanju (Havelka, 2000), gdje se kreće od individualnih potreba djece i pokušava se prilagoditi proces N/U svim različitostima koje postoje u učionici tzv. diferencijacijom. Diferencijacija je prilagođavanje svih nastavnih postupaka: metoda, ocjenjivanja, motivisanja i upravljanja odjeljenjem potrebama, prethodnim znanjima, sposobnostima i interesovanjima djece (Tomlinson, 2014; Tomlinson, Brimijoin & Narvaez, 2008; Wiggins & McTighe, 2005).</p>
<p>Determinisano, zasnovano na ishodima - Kvalitetan proces N/U vodi ka postignutim ishodima i standardima koji u potpunosti definišu tok i očekivani rezultat procesa N/U (Darling-Hammond & Falk, 1997).</p>	<p>Neizvjesno i zasnovano na procesu - Proces N/U je fluidan, promjenljiv i ima neočekivane obrte. To je njegov najvažniji kvalitet i <i>diferentia specifica</i> od procesa u privredi i ekonomiji za koje se često kaže da im je obrazovanje u službi. Rizik i nepredvidljivost procesa N/U dolazi iz jednostavne</p>

	činjenice da se „radi o ljudima a ne robotima, i umjesto ispunjene liste zadataka u tom procesu se zapravo započinju novi požari“ (Biesta, 2014, str. 1).
Instrumentalizam - Obrazovanje služi određenom društvenom cilju, taj cilj može biti npr. ekonomski rast, reprodukcija kulturnih normi itd. Moguće da je ovo i najstarija karakteristika obrazovanja koje nastaje kao potreba da se u crkvama kultiviše duh mladih.	Obrazovanje je dio dinamičkog društvenog polja - Obrazovanje je dijalektički povezano sa ostalim sferama društva, ne ispunjava ulogu nijednoj drugoj sferi već sâmô definiše i podstiče promjene u sredini. Uloga obrazovanja je izrazito politična (Apple, 2012, 2013; Biesta, 2014; Schaffer, 2015; Žiru, 2011).
Individualizam - Ova dimenzija različita je od individualizacije procesa N/U, individualizam ima konotaciju ideološke prirode. Kvalitetom se smatra orijentacija na pojedinačna postignuća, kompeticiju, samostalnost se favorizuje umjesto saradnje.	Kolektivizam - Đaci pripadaju zajednici koja pored individualnih ima i kolektivne interese. Njihovo obrazovanje nije samo borba za saznavanjem već i klasna, rasna, rodna i mnoge druge borbe, koje podrazumijevaju osvješćivanje kolektivnih identiteta i nastojanje oslobođenja i emancipacije (Freire, 1975; hooks, 1994, 2003).
Dominacija kognitivnog aspekta učenja - Razvoj mentalnih sposobnosti je u središtu obrazovanja oduvijek, procesi kao što su razumijevanje, pamćenje sadržaja i razvoj metakognitivnih strategija učenja sa kognitivističkim koncepcijama postaju sržni dio obrazovanja, i što više napreduju saznanja iz kognitivnih i neuro nauka to je i njihov uticaj u obrazovanju veći, pojavljuju se pokreti kao što je učenje zasnovano na proučavanjima mozga (brain-based learning) (Caine & Caine, 1994), a može se reći i da je Blumova taksonomija obrazovnih ciljeva (Bloom & Krathwohl, 1956) imala ogroman uticaj na učvršćivanja važnosti kognitivnih aspekata učenja i biheviorističkog pristupa (Lee, 2003) uprkos namjerama autora ove taksonomije.	Holistički pogled na učenje - Holistički pogled na učenje datira još od Djujia (Beckett, 2018) i brojnih autora i autorki. U pedagogiji Montesorijeve (Montessori), Pestalocija (Pestalozzi) i drugih govori se o razvoju duha djeteta i u moralnom i u fizičkom i u psihološkom i u fizičkom smislu (Miller, 2000). I u savremenim obrazovnim politikama govori se o kompetencijama kao spoju znanja, vještina i stavova (EC, 2019). Štaviše, ima pregršt istraživačkih nalaza da je učenje duboko socijalno i emocionalno angažujući proces (Tošić Radev i Pešikan, 2017a; Tošić Radev, 2016) zbog čega je nemoguće kvalitet u obrazovanju svesti samo na kognitivni aspekt.
Istovjetan pristup različitim društvenim grupama - Uobičajeno obrazovanje u brojnim zemljama još uvijek podrazumijeva separaciju djece sa razvojnim smetnjama u posebne obrazovne institucije.	Inkluzivnost – Odnosi se na pristup procesu N/U tako da odgovara na specifične potrebe svakog đaka. Inkluzivnost predstavlja jedan od ključnih osnova kvalitetnog obrazovanja u UNESCO akciji do 2030. godine, ali i četvrti cilj održivog razvoja (UNESCO, 2015a). Iz pozicije ovih politika, pitanje inkluzivnog obrazovanja čak nije potrebno povezivati sa efikasnošću i efektivnošću već je naprosto pitanje etičkog imperativa uključivanja sve društveno marginalizovane djecu u redovni sistem obrazovanja. Ipak brojne studije pokazuju dobiti

	inkluzivnog obrazovanja, ne samo za djecu sa smetnjama u razvoju već i za tipičnu populaciju djece (Oh-Young & Filler, 2015; Ruijus & Peetsma, 2009). Na koga se prije svega odnosi inkluzivnost, sveobuhvatnije definiše OECD (2003) navodeći da inkluzivno obrazovanje obezbjeđuje jednak pristup i obrazovne mogućnosti kako djeci sa razvojnim smetnjama, invaliditetom, tako i djeci sa teškoćama u učenju, ali i drugim društveno osjetljivim i marginalizovanim grupama djece.
Autoritarnost - Svi centralizovani (top-down) obrazovni sistemi odlikuju se visokom autoritarnošću, linija: obrazovne institucije (ministarstva, instituti, zavodi) – lokalne institucije (školske uprave, lokalne samouprave i sl) – škole – zaposleni u obrazovanju – djeca i roditelji veoma je hijerarhijska, odluke se ne donose participativno i najčešće samo u pretpostavljenom, a ne i stvarnom interesu krajnjih učesnika i učesnica obrazovnog procesa (Fiske, 1996; Fullan, 2006).	Podjela moći - Pokreće se pitanje kako se vode obrazovni procesi kao i šta u tom vođenju podrazumijeva model kontrole nasuprot modelu povjerenja. Šta znači decentralizacija moći? Ona znači promjenu mjesta na kom se odluke o obrazovanju donose, mjesta koje daje legitimitet tim odlukama i mjesta kontrole (McGinn & Welsch, 1999). Dijeljenje moći se postiže kroz participaciju, kreiranje i sprovođenje obrazovnih politika odozdo (bottom up) i osnaživanje za efikasno institucionalno upravljanje (Adams et al, 2012). Ali, i kroz ostvarivanje pune autonomije nastavnika i nastavnica (Fulan, 2005) kao i autonomije đaka, koji postaju slobodni da donose odluke i prilagođavaju proces N/U svojim potrebama. Proces N/U je ko-kreiran, a odnosi moći u učionici se stalno preispituju i mijenjaju (hooks, 2003).
Kvalitet - Ideja o poželjnom, dobrom obrazovanju kao jedinstvenom konstrukt oblikuje takozvani imperativ kvaliteta (UNESCO, 2005). U skladu sa tim imperativom ustanovljavaju se institucije koje definišu kvalitet, ali i osiguravaju i kontrolišu njegovo postizanje po utvrđenim standardima.	Kvaliteti - Legitimizacija više različitih konceptualizacija kvaliteta u zavisnosti od okolnosti u kojima se odvija obrazovni proces ili od toga ko i za koga analizira kvalitet i analiza kog aspekta u obrazovanju je u pitanju (Adams et al, 2012). U pomenutom duhu njegovanja višestrukih kvaliteta su i preporuke Evropske asocijacije za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju (ESG, 2015).

Ove dimenzije su opšteg nivoa i provlače se kroz različite teorije i pravce koji se onda mogu analizirati prema njima i tako dobiti pregledi određene konceptijske pozicije u odnosu na kvalitet u obrazovanju i procesu N/U. Teorijske naučne koncepcije koje su istorijski vjerovatno imale najveći uticaj i koje su bile ili ostale rasprostranjene u obrazovnim kontekstima su: bihevioristička, kognitivistička, humanistička, socio-konstruktivizam i konačno kritičke koncepcije obrazovanja među kojima je ključna kritička pedagogija. Sada ćemo ukratko opisati ključne pretpostavke svake od njih, a detaljnije se posvetiti socio-konstruktivističkim i koncepcijama kritičke pedagogije na kojima se ova studije zasniva. Naravno da granice između svih nabrojanih koncepcija nisu strogo iscrtane, često se i doprinos istih

naučnika i naučnica sreće u različitim pravcima, ali je nužno da diskutujemo o njihovim specifičnostima kako bi ustanovili konture fenomena kvaliteta procesa N/U.

Biheviorističke koncepcije kvaliteta obrazovanja i procesa nastave/učenja

Biheviorizam je nesumnjivo snažna struja u psihologiji koja je značajno uticala na razvoj psihološke nauke od prve polovine dvadesetog vijeka. No, biheviorizam uspijeva da ostavi značajan trag i u višedisciplinarnom polju kakvo je obrazovanje. Ključna bihevioristička pretpostavka o učenju je da je predvidljivo, može se spolja opaziti i moguće ga je kontrolisati, da zavisi od ulaznih stimulusa, pa i da se u potpunosti može objasniti ulaznim stimulusima i izlaznim reakcijama između kojih je „crna kutija“. Fascinacija biheviorizmom se nije odnosila samo na to *šta će se učiti i koliko mjerljivi ishodi mogu biti* već biheviorizam u psihologiji daje i tehnike kako postići date ishode (Lee, 2003). Prema biheviorizmu proces učenja je zapravo proces uslovljavanja, a nagrade i kazne su potkrepljivači koji upravljaju učenjem. Ponavljanje je način na koji se učvršćuje naučeno. Najbolja ilustracija ovog pristupa u učionici je tzv. programirano učenje koje je dobilo veliku popularnost sedamdesetih godina prošlog vijeka, a i dalje ima sljedbenike. U programiranom učenju svi koraci su unaprijed zadati (postoji algoritam razgranatih pitanja i mogućih odgovora), a osoba koja uči uz pomoć mašine, kompjutera, daje odgovore i dobija povratnu informaciju na osnovu koje ostvaruje sljedeći korak (Molenda, 2008).

*

Kritike biheviorističkih koncepcija su brojne, iako se ovaj pristup transformiše i preživljava u obrazovanju već prilično dugo. U skladu sa opisanim pretpostavkama može se kritikovati to što u biheviorističkom pristupu stvaranje kurikuluma predstavlja tehnički proces lišen vrijednosnih zakrivljenja, autonomnih izbora, apolitičan, objektivan proces je i poželjni ishodi su isti za sve čak bez obzira na njihova prethodna iskustva i znanja. Efikasnost i efektivnost su jedini fokus kontrole kvaliteta. Kurikulum se isporučuje, a nastavnike i nastavnice interesuje samo ulaz-izlaz (input-output) nikako proces koji se proteže između. Kvalitetno obrazovanje je izvjesno, a obrazovni proces nastoji se učiniti što predvidljivijim. Li (Lee, 2003) tvrdi da je biheviorističke tendencije učvrstila pojava Blumove taksonomije obrazovnih ciljeva 1956. godine, pa je ovaj pravac veoma slabo kritikovan sve do sredine sedamdesetih. No, ključna kritika ovog pristupa je nepostojanje autonomije đaka i nastavnika/nastavnica, svi zaposleni u obrazovanju su manje više kao tehničko osoblje koje osigurava da se realizuje unaprijed zadati niz koraka. U ovoj koncepciji profesionalizacija nastavničke profesije apsolutno ne postoji (Lee, 2003).

Kognitivističke koncepcije kvaliteta obrazovanja i procesa nastave/učenja

Kognitivna psihologija bila je pomak od biheviorizma i nastaje tokom pedesetih godina. Sada se otvara sve što je u „crnoj kutiji“ i pažnja se u potpunosti posvećuje kompleksnim mentalnim procesima. Ljudi primaju informacije, obrađuju ih svojim kognitivnim aparatom i pohranjuju u memoriji. Stoga tok i ishodi učenja postaju ključni za razumijevanje kvaliteta u ovom pristupu (Tellez & Ramirez, 2012).

Havelka (2000) ukazuje na nekoliko pravaca unutar kognitivizma, među kojima su: tradicionalni Herbartov model enciklopedističkog znanja koje učenici i učenice postepeno usvajaju; razvojni Pijažev model u kom je način obrazovanja u potpunosti prilagođen kognitivnom uzrastu djece i kreće se od interesovanja i sposobnosti ka uspostavljanju novih kognitivnih struktura; razvojno-socijalni model Vigotskog u kom se više mentalne funkcije razvijaju kroz socijalnu interakciju u zoni narednog razvoja;

informaciono-procesni model Ozubela (Ausbel) koji podrazumijeva da nastavnik/nastavnica predstavi konceptualni okvir za procesiranje relevantnih informacija i slijedi niz procedura kako bi đaci usvojili taj okvir; i, konačno, konceptualni model Brunera i saradnika koji se temelji na uspostavljanju sistema pojmova koji su relevantni i saznajno i praktično. Na ovim tradicijama značajno su se razvile kognitivističke koncepcije obrazovanja, ali i danas u njima kvalitet predstavlja mjeru onoga „šta neko zna“. A to „šta“ se prevashodno odnosi na domen pismenosti, u jezicima, matematici i naukama kao i u učenju učenja, odnosno kompetencijama koje su proglašene prioritarnim u XXI vijeku (EC, 2019; Triling & Fadel, 2009). Ove kompetencije najčešće se mjere skorovima na nacionalnim i međunarodnim standardizovanim testiranjima. Najčešće se ovako izmjeren kvalitet povezuje sa mogućnostima učenika i učenica da se pozicioniraju na tržištu rada, a to je linija koju sa kognitivističkom strujom potenciraju i uticajni ekonomisti koji se bave obrazovanjem (Hanushek & Wössman, 2007). Odnos podsticaja i ishoda je veoma vidljiv, ali nije oksonica kao u biheviorističkom modelu. Kompeticija, autonomija i odgovornost su strategije postizanja kvaliteta.

*

Kritika ovog pristupa je što đake stavlja u pasivnu ulogu primalaca sadržaja, a pritom zanemaruje sve što je manje mjerljivo, kao što su veliki broj kompetencija koje se razvijaju u školama, karakteristike samih škola, npr. pitanje saradnje sa lokalnom zajednicom i lokalna relevantnost obrazovnih procesa (Rhodes, 2012).

Humanističke koncepcije kvaliteta obrazovanja i procesa nastave/učenja

Na bezlične biheviorističke i kognitivističke tendencije odgovor je morao biti ka humanizaciji procesa obrazovanje i svakako procesa N/U. Najvažnija stvar u obrazovanju su ljudi i zato bi trebalo i da je konceptualizacija kvaliteta u obrazovanju prije svega humanistički orijentisana (Draxler, 2013).

Humanistički pristup zapravo znači fokus na osobi koja uči (umjesto na nastavniku/ nastavnici ili kurikulumu) i na dodjeljivanju ličnog značenja onome što se uči. Kurikulum odgovara na pitanje *za šta* i *za koga*, vodeći računa o tri vrste pravednosti: u pristupu, u resursima i u učenju (Blanco et al., 2007; Rhodes, 2012). Na đake se gleda kao na jednake i podstiče se interakcija sa nastavnikom/nastavnicom, interakcija koja nije samo kognitivna već i emocionalna i socijalna i uvažava individualne potrebe djece (UNESCO, 2015b). Ključna funkcija obrazovanja jeste razvoj ličnosti, zato se naziva i personalističkim pristupom (Havelka, 2000). Havelka dalje navodi da postoji nekoliko pristupa personalističkim koncepcijama obrazovanja i nastave, među kojima su i tradicionalistički Herbartov model (stvaranje uslova za slobodno vaspitanje i življenje prirodnim životom, ali i izolovanje od loših socijanih uticaja); nedirektivna nastava ili Rodžersov model (u potpunosti usmjeren na učenika/učenicu, minimalne restrikcije i preskripcije u procesu N/U); model kreativnog učenja i razvoja (proces N/U je defnisan problemima koje đaci prepoznaju kao relevantne, podstiče se stvaralaštvo i osjećaj za lične i zajedničke probleme, kao i njihova rješenja); i model lične slobode (proces N/U je u potpunosti prepušten volji đaka, temama i načinima koje oni prepoznaju kao adekvatne).

Danas u humanističkim koncepcijama veliki uticaj ostvaruje Glejzerov pokret za obrazovanjem nasuprot školovanju (Glasser, 1990), koji svoje ideje zasniva na teoriji izbora. U ovom pristupu tvrdi se da kvalitetno učenje pokreće unutrašnja motivacija, saradnja, upravljanje odjeljenjem koje ne predstavlja nametnutu volju nastavnika/nastavnice već saradnju, nepostojanje prisile i vezu kurikulumu sa realnošću svakodnevnog života djece. Učenje je prilagođeno individualnim potrebama djece i ne izvlače se veze sa društveno političkim kontekstom. Neki teoretičari ističu da je škola nalik igralištu društva, zaštićena i

pripremna faza za stvarni život koji će doći kasnije (Masschelein & Simons, 2013). Oni insistiraju da je kvalitetno obrazovanje ono koje uspije da osigura prepuštanje sadašnjosti učionice u kojoj znanja i vještine nemaju veze sa privredom, izolovani su, i kada se vrata učionice zatvore postoji samo to saznavanje radi saznavanja. Direktna veza škole i privrede se kritikuje, škola se ostavlja kao siguran prostor gdje se ne dešava „pravi rad“ sa pravom ekonomskom vrijednošću i gdje đaci nisu šegrti.

Socio-konstruktivističke koncepcije kvaliteta u obrazovanju i procesu nastave/učenja

Socio-konstruktivizam pripada humanističkim koncepcijama i predstavlja dominantan pristup u obrazovanju danas, a potiče iz: konstruktivističke teorije Žana Pijažea, socio-kulturno istorijske teorije Lava Vigotskog, teorije učenja Džeroma Brunera, socio-kognitivne teorije Alberta Bandure, ali i progresivističke teorije Džona Djuija te njegove koncepcije učenja kroz djelanje (learning by doing) ili učenja kroz iskustvo (learning through experience) (Ivić, Pešikan i Antić, 2003). U socio-konstruktivističkoj teoriji govori se prije svega o karakteristikama procesa N/U, a ne toliko o kvalitetu. Ali, način na koji se definiše proces N/U direktno se može uzeti i kao pretpostavka njegovog kvaliteta. Ove ključne karakteristike procesa N/U u socio-konstruktivizmu važne su za razumijevanje kvaliteta, štaviše, one predstavljaju temelj na kom se može dalje graditi razumijevanje fenomena kvalitet u obrazovanju. Naime, proces N/U shvata se kao: proces vlastite aktivne mentalne konstrukcije znanja onoga ko uči; koji zavisi od njegovih/njenih prethodnih znanja i iskustava; koji je po prirodi interaktivan, pa je riječ o ko-konstrukciji znanja koja se odvija kroz asimetričnu interakciju kompetentnijeg i manje kompetentnog partnera; socijalne je prirode i odvija se u socijalnom kontekstu; a i istovremeno je idiosinkratične (vezano za individualne razlike u učenju) i nomotetske (postoje opšte pretpostavke učenja tipa uzrasta i sl.) prirode (Pešikan, 2010). Zasnovano na ovim teorijskim pretpostavkama aktivnost učenika i učenica u procesu N/U, dakle, možemo definisati kroz tri ključna aspekta. Prvi aspekt je *mentalna* priroda aktivnosti u kojoj se isključivo na mentalnom planu može konstruisati značenje. Drugi aspekt je *interaktivnost*, kao inherentna osobina aktivnosti; i konačno *kontekst*, ili socio-kulturno okruženje koje osim što određuje svrhu aktivnosti (u procesu obrazovanja to su ciljevi), daje i alatke, ili sredstva, kao i značajne druge – partnere u učenju, kako bi se konstrukcija znanja odigrala (Ivić i sar., 2003; Lambert & McCombs, 1998; Pritchard, Woollard, 2010).

Očigledne su veze ovih karakteristika procesa N/U sa Pijaževim konstruktivizmom, kao i socio-kulturnom i istorijskom teorijom Vigotskog, koji su imali najveći uticaj na način na koji razumijemo obrazovanje i dječji razvoj danas. Ključni doprinos socio-konstruktivizma je što miri ideju o učenju kao individualnoj i učenju kao socijalnoj aktivnosti. Ta socijalna priroda učenja za ovu studiju važna je iz dva razloga: prvi je širi socijalni plan i učenje kao dio socijalnog, kulturnog i istorijskog konteksta, a drugi je uži socijalni plan i proces N/U kao interakcija u zoni narednog razvoja sa drugim ljudima, odraslima ili vršnjacima (Vigotski, 1996). Ta dva plana definišu obrazovni prostor u kom se dešava razvoj.

*

Kritika humanističkog, pa i socio-konstruktivističkog pristupa je u tome što ostaju i dalje dominantno distancirane od političke i ideološke prirode obrazovanja. Zagovaraju pravednost, ali ne utiču na njene izvore (nepravedan društveni sistem) već reaguju na njene posljedice (Apple, 2009; Blanco et al, 2007; Žiru, 2011). U brojnim primjenama humanističkih koncepcija postoji i jako oslanjanje na rezultate standardizovanih testiranja postignuća zanemarujući time holističku prirodu i kvalitativne aspekte obrazovnih procesa (Amrein & Berliner, 2002).

Koncepcije kvaliteta obrazovanja i procesa nastave/učenja u kritičkoj pedagogiji

Sloboda je dokaz kvaliteta učenja. (Ricci & Pritscher, 2015, str. 7)

Kritičke teorije pripadaju transformativnom pogledu na svijet koji insistira na promjeni postojećeg stanja u korist marginalizovanih društvenih grupa (Creswell, 2014; Mertens, 2009, 2010b; Žiru, 2011). Ako je humanistički pristup stavio one koji uče u središte obrazovnih procesa, kritička teorija još više na tome insistira uz naglašavanje političke ili ideološke strane obrazovanja. Pitanje dobrog obrazovanja u kritičkim koncepcijama veoma puno zavisi od konteksta, od toga za koga je dobro ili kome služi. Liberacija, oslobođenje pojedinca/pojedinke je krajnji cilj obrazovanja koje time postiže emancipaciju (Freire, 2005). Ključni koncept postaje pitanje moći i društvene borbe, prije svega klasne i zbog toga se obrazovanje sagledava u potpunosti kao politička praksa.

Najprije je važno reći da se u kritičkoj pedagogiji vrlo rijetko koristi sam pojam kvaliteta, najčešće se govori šta je dobro ili poželjno obrazovanje, pa se na osnovu toga može zaključivati i o konceptu kvaliteta. Ipak, ključna promjena u odnosu na prethodne teorije je u tome što kritičke teorije donose policentričan pogled na svijet iz kog slijedi da ne govorimo samo o jednom već o višestrukim kvalitetima.

„Neuhvatljiv je koncept kvaliteta u obrazovanju. Iako je kvalitet obrazovanja u poslednjih nekoliko decenija dobio visoki prioritet, mnoštvo konceptualizacija kvaliteta odražava zabrinutosti i žarišta više zainteresovanih strana. Da bi razumjeli kvalitetno obrazovanje moramo uraditi detaljnu analizu konteksta iz kojeg dolazi određena reforma ili program i borba za njihovim ostvarivanjem u praksi. Postoje dva glavna pitanja: ko ima koristi od određenih politika usmjerenih na kvalitet? I koji su potencijalni kompromisi između usredsređenosti na kvalitet, pravednu dostupnost obrazovanja i uključivanja različitih tradicionalnih očekivanja od obrazovanja?“ (Adams, Acedo & Popa, 2012, str. 20)

Obrazovanje kao jedna sfera mnogo šireg i kompleksnijeg sistema društva je u kritičkim teorijama veoma prisutna, ali to ne znači da se obrazovanje stavlja u službu ostalih sistema već ima ključni zadatak da transformiše društvo i postigne oslobođenje i emancipaciju (Freire, 2005; Žiru, 2011). Ovi koncepti ključni su za utemeljivače kritičke pedagogije. Takva borba leži u srži obrazovanja a uključuje snažnu orijentaciju na zajednicu i na to koliko individua može doprinijeti kolektivu kao i cjelokupnom društvu (Draxler, 2013). Rad sa nepriviligovanim društvenim grupama koje žive sa puno svakodnevnih problema zahtijeva puno angažovanje, saradnju, izgradnju zajednice koja pomjera fokus sa kognitivnog na transformativni model učenja (Butcher, Leathley & Johnston, 2013). U skladu sa tim ističe se proaktivna uloga škole u definisanju samog kurikuluma i cjelokupnog procesa N/U gdje je autonomija svih aktera u sistemu visoko vrijednovana (Adams et al, 2012). Najveći zaokret u odnosu na prethodne teorije je u tome što se škola vidi kao činilac promjene (i političke) ka pravednijem društvu, a ne samo kao reaktivna struktura na postojeće stanje (Kennedy, 2013). Tako da možemo reći da postoje dvije vrste ili dva aspekta kvaliteta: tehnički i politički kvalitet. Tehnički aspekt predstavlja čisto akademsko postignuće, dok je politički pitanje unutrašnjeg razvoja individue. U mnogim zemljama fokus je u potpunosti na unutrašnjem razvoju, a ciljevi kvalitetnog obrazovanja prije svega uključuju usađivanje vrijednosti demokratije, participacije i solidarnosti (Rhodes, 2012).

Učenje je prema kritičkim koncepcijama najprirodnija stvar, življenje samo po sebi (to se sreće i kod Djujija (1941). Đak je onaj koji ima ultimativnu kontrolu nad procesom N/U, a pitanja: kako, šta, sa kim i zašto će učiti postavljaju i na njih odgovaraju sami učenici i učenice. Time se kreira ne nametnuti već željeni kurikulum (Ricci & Pritscher, 2015). Zbog svega toga pojmovi kao što je ljubav, saosjećanje i briga stoje u osnovi procesa N/U u ovoj paradigmi. Obrazovanje i učenje su kao dijalog sa svijetom.

Pedagoška odgovornost je ljubav prema svijetu i mladima koji će nastaviti da vole svijet. U školi su svi jednaki, imaju ulogu onih koji uče. Škola se posmatra kao javno dobro. Isto tako, škola je i demokratska intervencija u svijetu koja svim ljudima otvara mogućnost učenja i kroz to emancipaciju i razvoj (Masschelein & Simons, 2013).

Veoma istaknuta su razmatranja bel huks (bell hooks), koja zagovara feminističku struju kritičke teorije. Iako ona o kvalitetu kao takvom ne govori, ipak veoma temeljno obrazlaže šta je cilj obrazovanja i kako se on može postići. Nastava za transgresiju je po njenom mišljenju okosnica obrazovanja, a učionica se smatra mjestom mogućnosti, potencijalnosti, mjestom odakle je moguća i lična i društvena promjena. Osjećaj zajedništva (kao što i sintagma na srpskom – odjeljska zajednica - predivno ističe) i odnos između nastavnika/nastavnica i đaka nije odnos dominacije i submisije već odnos međusobnog učenja i razmjene. Ona ističe da nije samo dominacija na ovoj liniji pristuna u učionicama već i između samih đaka prema rodu, nacionalnosti ili rasi (hooks, 1994, 2003, 2010). Može se reći da u kritičkim teorijama „ne postoji zacrtani ili unapred definisani put do postizanja kvalitetnog učenja, već je samo kvalitetno učenje taj put“ (Ricci & Pritscher, 2015, str. 7).

*

Kritika kritičkih teorija se često odnosi na nemogućnost da obrazovanje postigne promjenu kakva je željena na planu makro društvenih kretanja. Ali, prigovara im se i nemogućnosti da se opšte teorijske pretpostavke prevedu u svakodnevnu praksu učionica širom svijeta. Takođe, zamjera im se što zanemaruju značaj STEM (Science Technology Eengeneering and Mathematics) disciplina, koje su veoma istaknute danas, kao domenima izvjesnog, mjerljivog, učenja usmjerenog na ekonomski rast i materijalnu dobit, zapravo učenja lišenog lutanja i radoznalosti koje omogućava transformativno obrazovno iskustvo.

1.4. Obrazovne politike i kvalitet

U analizi kvaliteta obrazovanja obrazovne politike moraju da sagledaju različite lokalne, ali i međunarodne perspektive, zatim uloge različitih aktera, institucija, organizacija i individua. Da bismo razumjeli ove uticaje važno je odrediti ko su ti krupni igrači u konceptualizaciji obrazovnih politika na globalnom nivou. Može se reći da poseban uticaj na to kako se konceptualizuje i upravlja kvalitetom u obrazovanju imaju: Svjetska banka, agencije Ujedinjenih nacija kao i nacionalne vlade (Adams et al, 2012), OECD i mnogi drugi. Zbog interesa svih njih, kvalitet ne ostaje neki izlovan ili isključivo obrazovni fenomen, već je duboko uronjen u društveno, ekonomsko, političko i kulturno polje. U ovom poglavlju biramo samo neke od ilustrativnih primjera obrazovnih politika važnih za tumačenje kvaliteta, a ne dajemo opsežnu analizu, jer je fokus studije na teorijskim aspektima kvaliteta procesa N/U. Izabrani primjeri prikazuju obrazovne politike tipične za teorijske koncepcije kvaliteta o kojima smo govorili u prethodnom poglavlju i time dobro dopunjuju našu analizu.

Globalne obrazovne politike Ujedinjenih nacija i humanistički pristup kvalitetu u obrazovanju i procesu N/U

Globalni trend je da se kvalitet obrazovanja posmatra u odnosu na njegovu ekonomsku relevantnost. Tokom devedesetih godina prošlog vijeka utilitarni i ekonomski diskurs razvoja u potpunosti je prevladavao u obrazovnim politikama (Adams et al, 2012). Zatim će UNESCO inicirati pokret „Obrazovanje za sve“ (Education For All - EFA) i od 2000-ih UN, kroz sve više inicijativa, počinje da promovise diskurs obrazovanja kao javnog dobra i odbrane obrazovanja kao odbrane javnog interesa. Ne nužno sa istim razumijevanjem tog koncepta, ali obrazovanje kao ljudsko pravo i javno dobro pojavuje se u ciljevima UNESCO-a, a kasnije i drugih međunarodnih organizacija sve češće. Iako se u njima kreće od humanističke paradigme, ove politike nažalost ne odolijevaju stremljenju ka ekonomskom rastu i instrumentalizaciji obrazovanja za tržište rada (Sin, 2015). Ta tržišna orijentacija i ekonomski imperativi i dalje vrše sve veće pritiske, zbog čega je još važnije insistirati na obrazovanju kao javnom dobru dostupnom i prilagođenom svima (Connors, 2013; Locatelli, 2018).

Veoma značajna prekretnica na globalnom nivou desila se u Dakaru 2000. godine kada je donešen okvir akcije, koji kao jedan od ciljeva EFA prvi put unosi i kvalitet obrazovanja, koji će kasnije biti operacionalizovan kroz niz indikatora. Ovi indikatori uključivaće numeričku i jezičku pismenost, ali i ostale životne vještine. Važno je da se u ovom dokumentu prepoznaje učionica kao mjesto u kom se uspostavljaju procesi važni za trajnu dobrobit djece i njihov kvalitet života (Adams et al, 2012; UNESCO, 2000).

Može se reći da su Ujedinjene nacije sa EFA pokretom i Milenijumskim ciljevima razvoja postavile jednu humanističku viziju čovječanstva sa značajno smanjenim stepenom siromaštva i nejednakosti, u čemu važnu ulogu igra i kvalitet obrazovanja (UN DESA, 2016). UNESCO je značajno učestvovao u pozicioniranju obrazovanja u ovom smislu, i kada je postalo jasno da ciljevi planirani do 2015. godine nisu ispunjeni, saznajemo da je jedan od ključnih problema sa kojim se suočavamo pitanje *održivosti željene promjene* (UNESCO, 2014) i ovdje je akcenat upravo na kvalitetu obrazovanja. Ova institucija nastavlja da sa UNICEF-om, Svjetskom bankom, UNFPA, UNDP, UN Žene i UNHCR organizuje Svjetski obrazovni forum 2015.godine u Incheonu, Republici Koreji i donosi Deklaraciju za obrazovanje 2030. Ključne riječi u ovom izvještaju su: pravednost, rod, migracije i cjeloživotno učenje. U svečanom i odlučnom tonu više puta je ponovljeno da: „Nijedan obrazovni cilj nije postignut ukoliko nije postignut za sve!“ (Education 2030 Framework for Action, 2016, str. 7). Upravo ovaj izvještaj odnosi se i na nacionalne i na globalne izazove i čvrsto je povezan sa Ciljevima održivog razvoja. Transformativna uloga obrazovanja u ovom dokumentu zasnovana je na ljudskim pravima i dostojanstvu,

socijalnoj pravdi, uključivanju, zaštiti kulturne, jezičke i etničke raznolikosti i zajedničke odgovornosti. Obrazovanje se u njemu vidi kao javno dobro, osnovno ljudsko pravo i garancija realizacije drugih prava. Prepoznaje se i kao ključ za postizanje pune zaposlenosti i iskorjenjivanje siromaštva. U Incheonu su potvrđena nastojanja svjetskog pokreta Obrazovanje za sve, ali uz značajnu napomenu da puka uključenost djece i odraslih u obrazovni sistem apsolutno ne mora značiti i njihovo učenje i napredovanje. Odnosno, da nije dovoljno samo povećati obuhvat populacije obrazovanjem već je od ključne važnosti kakvog je kvaliteta taj sistem u koji se oni uključuju. I evo kako se u Obrazovanju za 2030 elaborira ideja o kvalitetnom obrazovanju:

„Posvećujemo se kvalitetnom obrazovanju i poboljšanju ishoda učenja, što zahtijeva jačanje procesa i procjenu rezultata i mehanizama za mjerenje napretka. Osiguravamo da su nastavnici i nastavnice osnaženi, adekvatno odabrani, dobro obučeni, profesionalno kvalifikovani i motivisani. Da rade u okviru dobro finansiranog, efikasnog i efektivno uređenog sistema. Kvalitetno obrazovanje podstiče kreativnost i osigurava sticanje temeljnih vještina pismenosti i računanja kao i sposobnosti analize, rješavanja problema i ostalih kognitivnih funkcija visokog nivoa, međuljudskih i socijalnih vještina. Takođe razvija vještine, vrijednosti i stavove koji građanima i građankama omogućavaju da vode zdrav i ispunjen život, donose informisane odluke, i reaguju na lokalne i globalne izazove kroz obrazovanje za održivi razvoj i globalno građansko obrazovanje.“ (Education 2030 Framework for Action, 2016, str. 8).

U svim kontekstima i na svim nivoima obrazovanja integralni dio analize kvaliteta je analiza relevantnosti, pravednosti i efektivnost ishoda učenja, što se osigurava preko međusektorske saradnje unutar mreže aktera u obrazovnom procesu. U Strategiji razvoja obrazovanja do 2020 (2012) osnovni principi obrazovanja su kvalitet, relevantnost, obuhvat i efektivnost. Kvalitetni materijali za učenje su istaknuti kao važan faktor u obrazovanju, ali još važnije je postizanje ishoda iz kognitivnog i ne-kognitivnog domena. Pod ne-kognitivnim domenom smatra se: kritičko i inovativno mišljenje, socijalne vještine, intra-personalne vještine, vještine za globalno građanstvo, medijska i informaciona pismenost, ali i još važniji: sistem vrijednosti, empatija, poštovanje različitosti (biloških, socijalnih, kulturnih i dr.) i svijest o granicama znanja samog po sebi (Quality criteria for ESD-Schools, 2005).

Zbog pandemija, ekonomskih i društvenih kriza i nemira, UNESCO, kao ključni cilj, postavlja kreiranje inkluzivnog, responzivnog i rezilijentnog obrazovnog sistema koji uključuje svu djecu, mlade i odrasle, sa posebnom pažnjom posvećenom izbjeglicama i raseljenim licima. Drugi dio izazova predstavlja brzo promjenljivo tržište rada, tehnološki napredak, urbanizacija, migracije, politička nestabilnost, propadanje životne sredine, prirodne katastrofe, takmičenje oko prirodnih resursa, demografski izazovi, porast globalne nezaposlenosti, siromaštvo, nejednakosti i sve veće prijetnje miru i sigurnosti (Education 2030 Framework for Action, 2016). Istovremeno, oni vide obrazovanje kao ključno u promovisanju demokratije, podsticanju globalnog građanskog identiteta i održivog razvoja. Obrazovanje treba da njeguje multikulturalnost, različitost i dijalog, a time da doprinosi socijalnoj koheziji i pravednosti. Zbog svega toga, sprega finansijskih resursa i pravednosti je duboko utkana u ovaj dokument. O radikalnim promjenama u načinu finansiranja obrazovanja ka većoj pravednosti govori predsjednik Svjetske banke, Džim Jong Kim (Jim Yong Kim,) dok o važnosti obrazovanja kao izvora moći i unutrašnje vrijednosti van dometa ekonomske vrijednosti govori Helen Klark (Helen Clark, UNDP Administrator). UNESCO (2015) jasno ističe koliko je teško i za neke zemlje apsolutno nedostižno ostvarivanje agende 2030 bez radikalnih promjena u koncipiranju i funkcionisanju obrazovanja.

U kriterijumima kvaliteta u obrazovanju za održivi razvoj pristup je veoma orijentisan na *proces* u obrazovanju, uvažava se uticaj konteksta, individualnih razlika, navode se kriterijumi kvaliteta po stepenu opštosti i operacionalizovanosti, pa se tako govori o tri domena kriterijuma (Quality criteria for ESD-Schools, str 13):

- kvalitet procesa N/U;
- kvalitet školske politike i organizacije;
- kvalitet odnosa škole i okruženja.

I Unicef (2000) daje jednu skicu za definisanje kvaliteta u obrazovanju, koja predstavlja veoma širok okvir, ali okvir razvijen u priličnoj mjeri u skladu sa humanističkom i socio-konstruktivističkom paradigmom. Ta skica za definiciju uključuje sledeće aspekte:

- učenike i učenice (koji su zdravi, uhranjeni i spremni da uče uz podršku svojih porodica);
- okruženje za učenje (koje mora biti zdravo, bezbjedno, osjetljivo na rodne razlike i opremljeno adekvatnim resursima);
- relevantan sadržaj (reprezentovan u kurikulumu koji uključuje matematičku i jezičku pismenost, životne vještine, prevenciju nasilja i mirovno obrazovanje);
- ishode (koji obuhvataju nacionalno definisana znanja, vještine i stavove i pozitivnu participaciju u društvu).

*

Ove politike su se mijenjale tokom vremena, ali dominantno zadržavaju fokus na učenicima i učenicama, te pokazuju namjeru da uvažavaju individualne potrebe i različite kontekste, a ističu pravednost u obrazovanju u prvi plan. Ipak, kritika koja im se upućuje jeste da nedovoljno preispituju i utiču na izvore nepravednosti (Blanco et al, 2007). Istina, veoma je teško otkriti koliko je pristupa kritičke pedagogije u ovim globalnim tendencijama u obrazovanju, jer nemoguće je odvojiti bilo koju društvenu poziciju od ekonomske, čak i u teorijskom vakuumu, a još teže u mreži institucija koje se bave ekonomskim, privrednim, ekološkim, socijalnim i obrazovnim pitanjima. Ipak, u nastojanjima UN obrazovanje se vidi kao ključno za smanjenje siromaštva, ali ne mijenjanjem nepravednog sistema, već omogućavanjem većem broju ljudi da steknu vještine kako bi se uklopili u postojeći sistem „stvaranjem produktivnosti koja hrani ekonomski razvoj“ (Education 2030 Framework for Action, 2016, str. 26).

Upravo zato su za nas zabrinjavajuće tri neoliberalne tendencije u UNESCO-ovim dokumentima, koje nisu toliko prisutne u teoretskim okvirima (tzv. background papers), ali jesu u samim politikama. Prva je orijentacija na tržište rada i prepoznavanje svrhe obrazovanja u mogućnosti zapošljavanja, odnosno pozicioniranje obrazovanja kao instrumenta ili mehanizma za unapređenje ekonomske situacije. Ova orijentacija je različito zastupljena u izvještajima, politikama i deklaracijama, ali je uvijek prisutna (UNESCO, 2018). Druga tendencija koju prepoznamo jeste da se planetarna stabilnost postavlja kao svrha obrazovanja (UNESCO, 2020). Samo po sebi to ne djeluje nepravedno, ali riječ je o planetarnoj stabilnosti za koju već znamo da ide na štetu mnogih, odnosno, društvene promjene koje su neophodne moraju narušiti tu zatečenu stabilnost kako bi se uspostavio pravedniji sistem. Posljednja tendencija se odskora pojavljuje i još uvijek je nejasno koliko će biti uticajna, ali važno je da je pomenemo pošto će biti naslovna tema sljedećeg Izvještaja monitoringa globalnog obrazovanja 2021, a to je tema odnosa državnih i nedržavnih aktera u obrazovanju (UNESCO, 2021). Privatni i nevladin (NVO) sektor niz godina pokrivaju propuste javnog sektora, a sada već i preuzimaju ulogu javnih institucija u organizaciji i sprovođenju obrazovanja, čime se uloga države smanjuje i obrazovanje sve manje ostaje javno dobro (Locatelli, 2018). Da li je to još eksplicitniji neoliberalni zaokret ili otpor takvom stremljenju, ostaje da vidimo u pomenutom izvještaju. Ali, sudeći po dosadašnjim rezultatima, čini se da je ključna konstrukcijska greška u globalnim politikama to što se konstatuje stanje i ukazuje na posljedice umjesto na uzroke nejednakosti. Tako je transformativna uloga obrazovanja u ovim dokumentima uglavnom spuštena na individualni nivo, dok je na kolektivnom nivou, u cjelokupnom društvu, uloga obrazovanja zapravo samo reakciona. Vjerujemo da ovim globalnim stremljenjima nedostaje više kritičkog odnosa prema stvarnosti.

Obrazovne politike u Sjedinjenim Američkim Državama i standardizacija kvaliteta obrazovanja i procesa nastave/učenja

Iako su Sjedinjene Američke Države (SAD) veoma različit kontekst od našeg, njihove obrazovne politike veoma su zanimljive za analizu, jer predstavljaju izoštrene i katkad do ekstrema dovedene teorijske pretpostavke. Štaviše, standardizacija koja ima dosljedan historijski razvoj u SAD ima svoju ne previše udaljenu verziju u standardima obrazovanja u Srbiji (Pešikan, 2012), a svakako da ima i u Velikoj Britaniji, Australiji, Novom Zelandu i mnogim drugim zemljama (Lee, 2003). Stoga će ovdje biti izloženo samo nekoliko ključnih prekretnica u obrazovnoj politici ove zemlje u cilju postavljanja temelja za teorijsku analizu kvaliteta procesa N/U.

U SAD je 1983. godine donet dokument „Nacija u riziku“ (*Naton at Risk: The Imperative for Educational Reform*, The National Commission on Excellence in Education). Ovaj događaj značajno će promijeniti način na koji je do tada bilo organizovano obrazovanje u ovoj zemlji i do danas će se smatrati prekretnicom u američkom obrazovanju. Taj dokument uznemirujućim tonom poziva na krupne promjene u načinu obrazovanja, kako bi Amerika uspjela da sustigne privredno naprednije zemlje. U preambuli se kaže:

„Svi, bez obzira na rasu, klasu ili ekonomski status, imaju pravo da dobiju priliku da razviju moći svog uma i duha. Ovo obećanje znači da sva deca sopstvenim naporima, kompetentno vođena mogu dostići zrelost i sposobnosti da se zaposle i upravljaju sopstvenim životima, služeći tako ne samo vlastitim interesima već i napretku samog društva.“ (The National Commission on Excellence in Education, 1983, str. 4).

U ovom dokumentu obrazovanje se prepoznaje kao jedan od važnih faktora za povećanje kompetitivnosti SAD i sustizanje privrede zemalja koje se prepoznaju kao rivali. Problem se prepoznaje u tome što i pored velikog ulaganja obrazovanje ne ispunjava svoju funkciju, jer američki đaci zaostaju za vršnjacima u svijetu. Promjene se predlažu u domenu: sadržaja (dodatno su naglašeni bazični predmeti kao što su engleski jezik, matematika i nauke), očekivanja (najveći značaj daje se standardizovanim testiranjima), vremena (produžava se vrijeme provedeno u školi i uopšte u učenju) i samoj nastavi (gdje se niz mjera uvodi kako bi se podržali nastavnici i nastavnice, mada se sve ove mjere vezuju direktno za rezultate standardizovanih testiranja) (The National Commission on Excellence in Education, 1983). Biće potrebno više od decenije i niza dodatnih zakona da mjere predviđene ovim dokumentom zažive, ali i da ne pokažu željene rezultate (Pešikan, 2012).

Iako kreće od pretpostavke o pravednosti, dokument predviđa mjere visokog stepena kontrole i standardizacije, koje će kasnije dovesti upravo do povećanja nejednakosti u američkim školama. Takozvani testovi visokog uloga (high-stake tests) veoma su uticali na obrazovanje i to, nažalost, negativno (Darling-Hammond, 1994). Ovi testovi imaju veliki uticaj na „izbor“ obrazovnog puta, jer od rezultata na ovim testovima zavisiće koju školu, fakultet i kasnije koje zaposlenje možete ostvariti, dok, takođe, školama, nastavnicima/ nastavnica od ovih rezultata zavise finansiranje i profesionalni status. Čak su i nekretnine u naseljima sa boljim rezultatima na testiranjima postajale skuplje (Haladyna, Nolen, & Haas, 1991 i Figlio & Lucas, 2000, prema Amrein & Berliner, 2002). To direktno ilustruje koliko je uska veza socijalnog statusa i na ovaj način izmjerelog obrazovnog postignuća.

Jasno je da je testiranje samo produbilo jaz u obrazovnim mogućnostima između privilegovanih i marginalizovanih društvenih grupa. No, ovo nije jedina kritika standardizovanih testova, druga strana problema je njihova valjanost. Brojni nalazi pokazuju da se testovima ne mjeri ono što djeca zaista nauče u školama, kao i da testovi loše utiču na učenje. Naime, pošto izazivaju „učenje za test“ (tako se ponašaju i nastavnici/nastavnice i đaci, jer im budućnost zavisi od tih rezultata), dobre školske prakse (problemsko mišljenje, projektna nastava, kreativno mišljenje itd) sve više se smanjuju zbog toga što se njihovi ishodi

ne mjere testovima (Amrein & Berliner, 2002; Lee, 2003; Pešikan, 2012). Amrejnova i Berliner datu situaciju opisuju verzijom Hajzenbergovog (Heisenberg) principa neodređenosti, i kažu: Što je važniji određeni kvantitativni društveni indikator za donošenje odluka, to je izvjesnije da će ovaj indikator štetno uticati na društveni proces koji bi trebalo da nadzire (Amrein & Berliner, 2002). Sama standardizacija, i to je više puta dokazano, apsolutno ne uspijeva da popravi kvalitet obrazovanja, ne postiže ni povećanje samih standarda (Lee, 2003).

Zanimljivo je da i sledeći veliki dokument u obrazovnoj politici SAD ne napušta orijentaciju ka standardizovanom testiranju, iako jasno naglašava namjeru da ispravi nepravednosti u obrazovnom sistemu. Godine 2002. donešen je akt pod nazivom „Da nijedno dijete ne zaostaje“ (No Child Left Behind - NCLB). Specifični ciljevi NCLB bili su: da sva djeca ovladaju osnovnim matematičkim i čitalačkim vještinama, ali i kritičkim mišljenjem, građanskim kompetencijama, da razviju fizičke i emocionalne kompetencije, da razviju autentičan odnos prema umjetnosti, steknu samodisciplinu, odgovornost i sposobnost konstruktivnog rješavanja konflikta (No Child Left Behind Act, 2002). U svim ovim domenima je posebno važno da djeca iz marginalizovanih društvenih grupa sustignu dominantnu „bijelu“ i azijsku populaciju u odnosu na koje zaostaju i do četiri godine u školskim postignućima (Hudson, 2007, prema Pešikan, 2012). U istom radu Pešikan navodi ključnu razliku u korišćenju standarda u obrazovnim politikama, a to je: standardi kao cilj i standardi kao sredstvo, pri čemu samo upotreba standarda kao sredstva može zaista unaprijediti obrazovanje. U NCLB se standardizacija u obrazovanju koristi istovremeno kao mehanizam i upravljanja i osiguravanja kvaliteta, a kompletna obrazovna politika stalja se u službu ekonomske politike. U skladu sa gore pomenutim Hajzenbergovim principom i ovaj akt će imati kontradiktorne efekte, naime pojedinačne države će smanjivati standarde kako bi postizale bolje rezultate na testiranjima, a škole će biti sve manje efikasne u pripremanju djece za realan život, a marginalizovani đaci će i dalje veoma zaostajati u trci testovima (Pešikan, 2012).

Obrazovne politike OECD i Evropske unije i kvalitet obrazovanja i procesa nastave/učenja

„Evropski stub socijalnih prava podrazumijeva u svom prvom principu da svi imaju pravo na kvalitetno, inkluzivno obrazovanje, obuku i cjeloživotno učenje kako bi stekli vještine koje im omogućavaju punu participaciju u društvu i uspješnu tranziciju na tržište rada.“ (Council Recommendation, 2018, str. 1). Očito uticaj obrazovanja na smanjenje siromaštva i ekonomski rast je mnogo puta istican i naglašavan u svim strategijama u Evropskoj Uniji. Obrazovanje i kultura se prepoznaju kao faktori zapošljavanja, društvene pravednosti, aktivnog građanstva, kao i izgradnje evropskog identiteta. Ideja o obrazovanju je veoma zasnovana na kompetencijama, vještinama i vezi sa tržištem rada. EU politike se veoma oslanjaju na nalaze PISA i drugih OECD testiranja (Council Recommendation, 2018; EC, 2001; EC, 2019; Sin, 2015). Kompetencije su najpopularnija riječ kada se ogovori o obrazovanju, one predstavljaju spoj znanja, vještina i stavova (EC, 2019) tako definisane i operacionalizovane u okviru „konceptualnog pragmatizma“ upućuju na kognitivnu i na ne-kognitivnu prirodu učenja (Pavlović-Babić i Baucal, 2010). One uključuju: pismenost, višejezičnost, matematičku, naučnu kompetenciju, kompetencije u tehnici i inženjerstvu, digitalne, lične, društvene kompetencije i kompetenciju učenja da se uči, građanske i preduzetničke kompetencije, kompetencije za svijest o kulturni i kulturnom izražavanju (EU, 2002; EC, 2019). Hoskinsova i Krikova (Hoskins & Crick, 2010) navode da kompetencije imaju i jednu agensnost, tj. potentnost za akciju te ih posebno vezuju za građansko djelovanje i ulogu obrazovanja u demokratiji.

Izrazito ekonomsku viziju obrazovanja nalazimo kod Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (The Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD). Ova organizacija ima

37 članica i uključuje najuticajnije države svijeta. Ključni indikatori koji pokreću politiku OECD su: ishodi obrazovanja i to koliko omogućavaju smanjenje nezaposlenosti i učešće mladih na tržištu rada; pristup obrazovanju, učešće u obrazovanju i napredovanje; ulaganje u obrazovanje, ljudskih i finansijskih resursa; način na koji se organizuje okruženje za učenje i rad škola (OECD, 1999, 2012, 2016, 2017, 2018, 2019). Ovi indikatori sagledavaju se kroz okvir kvaliteta obrazovnih ishoda i mogućnosti; pravednost obrazovnih ishoda i mogućnosti; adekvatnost, efektivnost i efikasnost resursa koji su uloženi u obrazovanje i relevantnost obrazovnih politika u cilju unaprijeđenja obrazovnih ishoda (OECD, 2019, str. 13). Metodologija OECD je dominantno kvantitativna analiza veza socio-demografskih i obrazovnih varijabli. Kroz međunarodna testiranja PISA (Programme for International Student Assessment, PIRLS (Progress in International Reading literacy Study) i TALIS (Teaching and Learning International Survey) ova organizacija ostvaruje veliki uticaj na obrazovne politike i praksu mnogih zemalja. Ključni fokus kvaliteta obrazovanja prema OECD je da obezbjeđuje vještine za zapošljavanje i linearna putanja od osnovnog do visokog obrazovanja sve više se tokom vremena zamjenjivala vizijom o cjeloživotnom učenju. Na pitanje kako funkcioniše sistem obrazovanja odgovor OECD-a je da leži u sprezi sa ostalim društvenim sistemima. Kada se govori o participaciji, fokus je na tome *ko učestvuje* u obrazovanju i sa kojim posljedicama, dakle koje društvene grupe imaju kakve rezultate u pohađanju i završavanju školovanja. To jeste važno pitanje, ali odgovor na njega ne znači puno ukoliko se ne produbi time *kako učestvuju* oni koji učestvuju. Očigledno je da krupan uticaj na obrazovanje u zemljama OECD ima Svjetska banka. Finansiranje obrazovanja od strane ove institucije je u stalnom porastu od šezdesetih godina prošlog vijeka, sa naglim skokom kada su donešeni Milenijumski ciljevi razvoja. Svjetska banka u svojoj Strategiji obrazovanja 2020 (World Bank, 2011) ističe razliku između školovanja i učenja, a obrazovanje posmatra usko vezano za tržište rada, kvalitetno obrazovanje je ono koje priprema ljude za veoma promjenljivu i zahtjevnju budućnost. Ne iznenađuje da je u fokusu ove strategije kvalitet i da Svjetska banka naglašava da su rezultati učenja ključna mjera kvaliteta. Jasno odvajaju standarde kvaliteta od standarda pravednosti (equity) i ističu da je mjerenje uspješnosti nacionalnih sistema nužno za praćenje reformi. Međunarodna testiranja su osnova njihovog razumijevanja problema u obrazovanju.

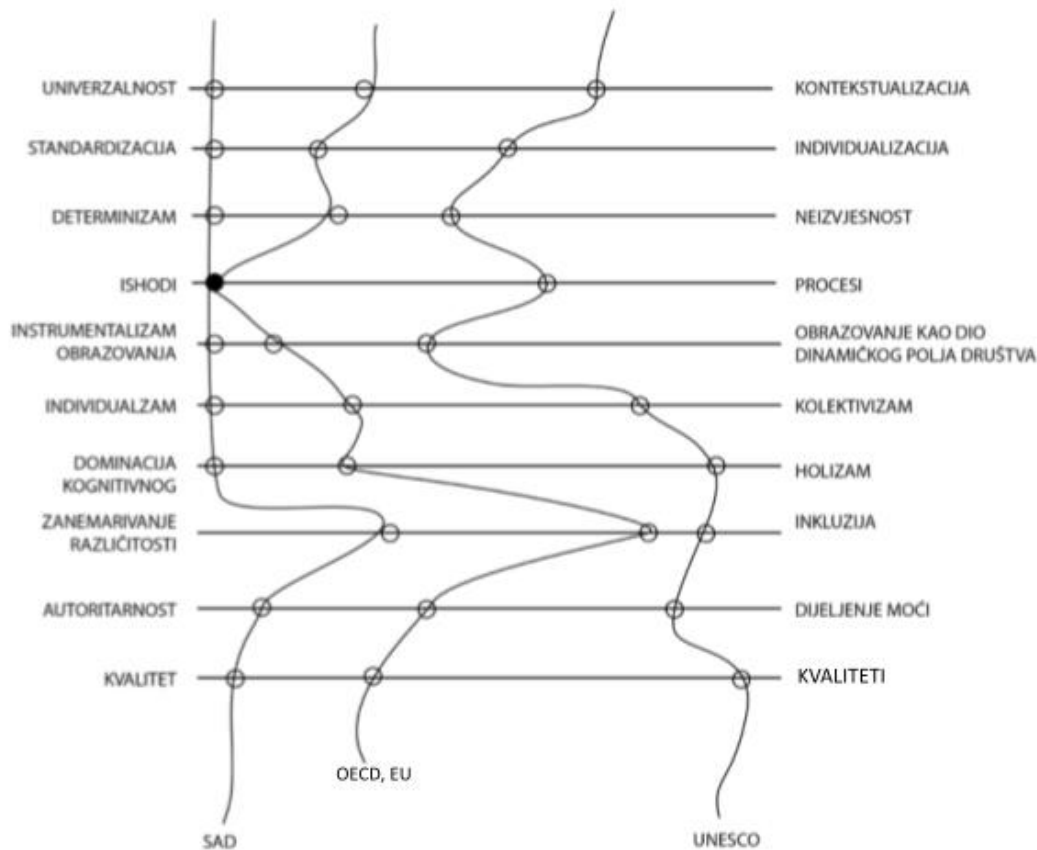
Obrazovna politika u Srbiji po svemu je saglasna sa tendencijama OECD i veoma pod uticajem rezultata međunarodnih testiranja. Postoje standardizovani ishodi obrazovanja na svim nivoima, kao i nacionalna testiranja usmjerena na provjeru učeničkih postignuća. U Strategiji razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2020 kvalitet, obuhvat, relevantnost i efikasnost se proglašavaju ključnim faktorima uspješnosti obrazovnog sistema koji stoji usred uzburanih društvenih previranja: „Sa velikim tehnološkim promjenama, pravim revolucijama; sa globalizacijom i opštom mobilnošću svega što se može kretati, od kapitala do kulturnih obrazaca.“ (Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2020 godine, str. 1). U ovom dokumentu posebno važnim se ističe obuhvat i dostupnost kvalitetnog obrazovanja svoj djeci, posebno onima iz marginalizovanih grupa. Kvalitet obrazovanja je prioritet Strategije, odnosno ako dođe do izbora između kvaliteta i nekog od drugih parametara, **uvijek je ključan kvalitet**, o njemu se prvenstveno vodi računa i odustaje se od svakog rješenja koje bi ugrožavalo kvalitet obrazovanja. Implementacija ove strategije reguliše se nizom akcionih planova, specifičnih zakonskih i podzakonskih akata. Posebne izmjene, donekle suprotne onome što ova strategija navodi predložene su i usvojene kroz zakon o Dualnom obrazovanju („Sl. glasnik RS“, br. 101/2017 i 6/2020) koji se odnosi na srednje stručne škole. Ovaj zakon uvodi u potpunosti tržišnu orijentaciju u sistem obrazovanja u Srbiji gdje se obrazovanje u potpunosti stavlja u službu privrede, a đaci se tretiraju isključivo kao aktuelna i buduća radna snaga. Iako se ne odnosi na cjelokupni obrazovni sistem, zakon dobro ilustruje neoliberalni uticaj na naše obrazovanje.

*

Može se reći da se u politikama OECD i Evropske komisije kvalitet donekle redukcionistički shvata. To se shvatanje, prije svega, zasniva na standardizaciji i u službi je neoliberalnih zahtjeva, upravljanje kvalitetom sagledava se kroz pitanje isplativosti obrazovanja, kontrolu i praćenje kao i

nacionalna i internacionalna poređenja zemalja (Lee, 2003). Ovo se može opisati Lyotardovim pojmom performativnosti, po kome diskurs veće ekonomske i društvene efikasnosti dominira nad diskursom obrazovanja (Lyotard, 1984 prema Lee, 2003).

Ovo poglavlje opisuje samo dio kompleksnih procesa na koje se ove obrazovne politike odnose. Ono što smo njim željeli jeste da samo ocrtao konture ili granice, konceptualnog polja pitanja kvaliteta obrazovanja i u njemu procesa N/U. Zbog toga ovdje navodimo mapu pozicija ovih politika u teorijskim dimenzijama koje su relevantne za kvalitet obrazovanja i procesa N/U koje su opisane u prethodnom poglavlju. Ova ilustracija svakako je subjektivni izraz autorke studije, izraz nastao kao ilustracija upravo izložene analize dokumenata ovih politika i studija koje su se bavile njihovim efektima (Prikaz 1).



Prikaz 1. Pregled teorijskih dimenzija kvaliteta u obrazovanju u dominantnim obrazovnim politikama na svijetu. Ideja Jelena Joksimović, realizacija Mirjana Utvić

Zanimljivo je da u SAD imamo jedan tvrdi pol standardizacije i zasnovanosti na ishodima, dok OECD prema našoj procjeni stoji u sredini između tih i humanističkih pristupa obrazovanju. Naravno, ovdje nisu samo mapirane najbolje namjere ovih politika, već i njihovi efekti zbog čega se i njihove pozicije na prikazu razlikuju više od samih izjava o vrijednostima i ciljevima.

Pronalazimo da se u obrazovnim politikama termini kao što su efikasnost, efektivost, pravednost i kvalitet često koriste i kao sinonimi, što je i davno primijetio Adams (1993). Dodali bismo da se u njima prepliću uticaji svih teorijskih koncepcija i da se u različitim domenima politika veoma razlikuje uticaj

određenih teorijskih pretpostavki. Slika 1. bavi se prije svega konceptualizacijom procesa N/U u ovim politikama, pri čemu ostavljamo prostor da drugi aspekti obrazovanja u istim politikama imaju i drugačije orijentacije. Takođe, ogromne razlike postoje u samom koncipiranju politika naspram njihove primjene i procedura osiguranja kvaliteta.

1.5. Obrazovna praksa i istraživanja kvaliteta

Ukoliko je pluralizam kod definisanja kvaliteta u obrazovanju tako veliki dok smo samo na teorijskom polju politika, kada se pređe na polje obrazovne prakse razlike i varijeteti se umnožavaju. Broj zainteresovanih strana za pitanje kvaliteta još je veći, istraživačka zajednica, obrazovne vlasti, školski menadžment, nastavnici i nastavnice, đaci, roditelji... U toj situaciji potencijal za nerazumijevanje, neslaganje, pa i konflikt oko značenja kvaliteta obrazovanja je veoma veliki (Chapman and Adams, 2002). Ipak, neki konsenzus postoji u zainteresovanosti svih ovih aktera. Naime, sve ih zanima kako je školovanje uticalo na djecu, njihova znanja, stavove, ponašanja i vrijednosti, iako razumijevanje svih ovih faktora može biti sasvim različito.

Veliki broj studija bavi se poređenjem različitih faktora kvaliteta u obrazovanju (nastavničkih plata, obuhvata djece, i sl.), ali jako mali broj studija uspijeva da obuhvati komparativni kvalitet procesa N/U na međunarodnom nivou i da dâ adekvatnu analizu (Van de Grift, 2006). Od pedesetih godina prošlog vijeka UNESCO nastoji da ustanovi neke vrste međunarodnih testiranja koje će poslužiti kao komparativna evaluacija obrazovnih sistema. Najprije je IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) započela sa testiranjima kompetencija i u pilot studiji primijenjenoj na 12 zemalja mjerilo se postignuće u matematici, razumijevanju pročitane, prirodnim naukama, geografiji i u neverbalnim sposobnostima. Nažalost, ovo istraživanje nije dalo potpunu sliku o obrazovnim sistemima i činilo se da metodologija mjerenja nije adekvatna (Dronkers, 2010). No, već od 1995. godine međunarodna standardizovana testiranja (npr. PISA, TALIS, TIMSS, PIRLS, itd.) postaju kao „Biblija“, referentni standard u polju obrazovanja širom svijeta, i što je jako važno rezultati ovih testiranja veoma utiču na razvoj obrazovnih politika i podstiču zemlje na međusobnu komparaciju iako im to nije uvijek cilj. Niz varijabli koje se odnose na obrazovni sistem i same škole ukršta se sa varijablama o porijeklu đaka i u tome se ogleda i najveći doprinos ovih studija. Analitički okvir koji je uzet za data testiranja definiše zapravo način na koji se vidi kvalitet mjeren njima.

Može se reći da PISA testiranje kreće od pitanja koja i roditelji i đaci postavljaju a to su: koliko su djeca spremna za izazove budućnosti, u kojoj mjeri su sposobni da analiziraju, promišljaju i saopštavaju svoje ideje efikasno, koliko su spremni da uče cijelog života i sl. Na ova pitanja ne odgovaraju samo djeca već postoji i upitnik vezan za školu koji popunjavaju direktori/direktorke, a u određenim zemljama postoji i upitnik za roditelje (Dronkers, 2010). PISA, stoga, uzima u obzir i socio-ekonomsko porijeklo učenika i učenica na osnovu čega se utvrđuje ili analizira pravednost pojedinog obrazovnog sistema u odnosu na druge zemlje. PISA je studija koja daje konglomerat nalaza koji govore o spoljašnjim pokazateljima uglavnom kognitivnih postignuća i pruža mogućnost međunarodnog poređenja i komparativnih istraživanja. Do sada je obavljeno sedam PISA testiranja u OECD zemljama. Koncept ovog testiranja se mijenjao u toku vremena, ali može se reći da se kvalitet u obrazovanju kroz PISA definiše dominantno u duhu kognitivizma i konstruktivizma, a u odnosu na jezičku, matematičku, finansijsku, naučnu pismenost i sposobnost rješavanja problema (OECD, 2016). U svojoj srži PISA nosi pitanje pismenosti kao sposobnosti da se znanja i vještine upotrijebe u svakodnevnicima i tako obezbijedi ne samo uspjeh u obrazovanju već i bolji kvalitet života (Pavlović-Babić i Baucal, 2010). U smislu kvaliteta PISA testiranje predstavlja zapravo izvor informacija o pismenostima testirane djece na osnovu

čega se zaključuje o sistemu obrazovanja u datoj zemlji. Hipotetički te informacije mogle bi služiti roditeljima ukoliko bi birali najbolji obrazovni sistem za svoje dijete (Baucal i Pavlović-Babić, 2009).

S druge strane, u studijama TALIS i TIMSS uzima se nešto precizniji analitički okvir kvaliteta N/U i on podrazumijeva:

„Praćenje, adekvatno procjenjivanje tempa rada sa učenicima i učenicama, upravljanje odjeljenjem, jasnoća prezentacije, informativne i ohrabrujuće povratne informacije, što su sve faktori koji zavise od nastavnika ili nastavnice (direktno podučavanje) i moraju naići na dobar odjek kod učenika i učenica kako bi bili ostvareni. Tako da je za kvalitet nastave važno uzeti širi okvir. Motivacija, ciljevi i ishodi takođe moraju biti uzeti u obzir. Slično, u TIMSS video studiji (Klieme et al., 2006) kao faktori kvaliteta navode se: jasno i dobro strukturisano upravljanje odjeljenjem (u kome su gore navedene ključne komponente direktnog podučavanja), orijentacija na učenika/učenicu (podržavajuća klima i individualizovana nastava) i kognitivna aktivnost (uključivanje produbljenih sadržaja, mišljenja višeg reda i kognitivno zahtjevnih aktivnosti)“ (OECD, 2010, str. 37).

TALIS (Jensen et al, 2012; OECD, 2013, 2019) kao uglavnom istraživanje nastavničkih i direktorskih perspektiva, težište kvalitetne nastave vidi u aktivnoj nastavi koja je moguća ukoliko nastavnici i nastavnice vjeruju da je to poželjan oblik učenja, kao i ukoliko omogućuje stvaranje povoljne klime i okruženja u učionici za aktivno učenje. Bave se i istraživanjem varijabli koje su povezane sa nastavničkim poslom, saradnjom sa kolegama, kolegamicama i upravljanjem školom. Njihova orijentacija je dominantno socio-konstruktivistička, oslanjaju se na djela Anite Woolfolk (Woolfolk), Hatija (Hattie), Džonsonovih (Johnson) itd. Ova istraživanja ističu ulogu nastavnika i nastavnica kao glavnih faktora kvaliteta obrazovanja.

Takođe, Svjetska banka ukazuje na ulogu udžbenika u kvalitetu obrazovanja. Njihova analiza je pokazala da su dostupnost udžbenika ili povećanje njihovog broja faktor koji najbrže utiče na školski uspjeh. U 83% slučajeva uticaj ovog faktora je bio pozitivan (Ivić, Pešikan i Antić, 2008).

Istraživanja nalaze da su prije svega nastavnici i nastavnice ključni faktori koji utiču na kvalitet obrazovanja (Hattie, 2003; Radulović, 2016; UNESCO, 2019), a sasvim direktno i kvalitet procesa N/U. U zemljama u kojima su resursi koji se mogu uložiti u obrazovanje odveć ograničeni tendencija da se obezbijedi veći pristup obrazovanju najčešće je vodila ka smanjivanju kvaliteta (neoliberalna dilema pravednost (masovno obrazovanje) vs. izvrsnosti - „equity versus excellence“) i tu su nastavnici i nastavnice prepoznati kao prioritetni izvor moguće promjene (Leu and Price-Rom, 2006; OECD, 2009; Pianta and Hamre, 2009). Glavni način na koji nastavnici i nastavnice utiču na školsku uspješnost učenika i učenica je preko sopstvenog poznavanja discipline koju podučavaju i, još važnije, preko metodičko-pedagoško- psiholoških znanja koja značajno utiču na kvalitet same nastave. U vezi sa ova dva faktora navode se poželjna ponašanja nastavnika i nastavnica (Coe, Aloisi, Higgins & Major, 2014):

- Ohrabrivanje učenika i učenica da prepoznaju razlog zašto se neka aktivnost dešava na času;
- Postavljanje velikog broja pitanja i provjeravanje odgovora svih učenika i učenica;
- Proširivanje, produbljeno bavljenje nastavnim temama (i više od planiranog po potrebi);
- Davanje učenicima i učenicama da provjere svoje prethodno znanje i prije samog obrađivanja određene teme.

Jasno je da su nastavnici i nastavnice neosporan faktor kvaliteta N/U, no, određeni autori i autorke tvrde da je uticaj karakteristika (ne samo ličnosti) nastavnika i nastavnica na kvalitet obrazovanja prenaplašen i da je veoma važno uzeti u obzir kontekst, sve situacione faktore, i naravno same učenike i učenice kao ravnopravne učesnike u procesu N/U. U vezi sa učeničkom ulogom Koen (1988) nas

podsjeca da je nastava zapravo napor jednog ljudskog bića da se drugo ljudsko biće promijeni i da je taj zadatak gotovo nemoguće ispuniti ukoliko to drugo biće ne surađuje (Kennedy, 2010). Hattie pronalazi da 50% postignuća uvijek zavisi od osobe koja uči, dok 30% od osobe koja podučava, a ostalih 20% pripada spoljašnjim faktorima nastave (Hattie, 1999). Isto pronalazimo i kod Vigotskog, i u koncepciji koja učenika ili učenicu stavlja u središte nastave, gdje je učenje uvijek mentalna aktivnost učenika ili učenice kreirana u partnerstvu i asimetričnoj interakciji s nastavnikom ili nastavnicom (Lambert & McCombs, 1998; Vigotski, 1996).

1.6. Gdje je mjesto N/U u kvalitetu obrazovanja?

U ovoj studiji ne bavimo se cjelokupnim pitanjem kvaliteta u obrazovanju, već prije svega njegovom srži i centralnim dijelom tj. kvalitetom procesa N/U koji je kao takav mnogo manje obrađivan nego koncept kvaliteta obrazovanja. Mi se bavimo dijelom koji se direktno odnosi na kvalitet N/U što se u međunarodnim dokumentima (Defining quality in education, 2000; Quality criteria for ESD-Schools, 2005) označava kao *kvalitet procesa* (Mitrović i Radulović, 2011). U literaturi se ovaj isti pojam procesa N/U može naći pod temama: izbor pedagogije, didaktički postupci, nastavni proces, nastavne strategije, itd. No, šta podrazumijevamo tačno pod pojmom proces N/U? Sama sintagma nastava/učenje preuzeta je iz projekta Aktivno učenje (Ivić, i sar., 2003) koji je nastao kao originalna tvorevina izgrađena na osnovama teorijsko-konceptualnog okvira socio-konstruktivističke paradigme u učenju čiji su osnivači Pijaže, Vigotski, Bahtin, Bruner i Bandura (Pritchard & Woollard, 2010). Ova sintagma označava orijentaciju na osobu koja uči i neodvojivost procesa učenja od nastave odnosno podučavanja. Ta neodvojivost podrazumijeva uslovljenost, međuzavisnost te mehanizam preko kog promjena u jednom izaziva promjenu i u drugom procesu (Ivić i sar., 2003). U socio-konstruktivizmu glavne osobine procesa N/U su aktivna priroda saznavanja i formativna uloga socijalne interakcije. U srcu ovog shvatanja učenja je interaktivnost, tako da se u definisanju i ocjeni kvaliteta nužno analizira priroda interakcija u nastavnom procesu – priroda pedagoških interakcija (Arends, 2011; Ivić i sar., 2003; Lambert & McCombs, 1998; Woolfolk, 2010). Ovo čini pitanje definisanja i operacionalizacije kvaliteta N/U veoma zahtjevnim, ali i veoma plodonosnim za istraživanja inovacija u obrazovanju, kao i za unapređivanje obrazovne prakse. Brojne studije nalaze da ovaj pristup u obrazovanju donosi pozitivne promjene kako u međuljudskim odnosima, samom procesu N/U tako i u postignućima đaka (Cornelius-White, 2007; Lambert & McCombs, 1998; Pritchard & Woollard, 2010). Kvalitet procesa N/U, kao ključni, centralni dio obrazovnog procesa nalazi se i u projektu „Aktivno učenje“ i u osnovi je tehnike za posmatranje časova pod nazivom Tehnika sekvencijalne analize - SEKA (Ivić i sar., 2003; Ivić, 2008).

Kada se fokus stavi na nastavni proces (koji obuhvata najveći dio školskog dana) onda je jasno da već opremljena učionica, sa određenim nastavnim materijalima, planirani kurikulum, klima i kultura škole postaju tek scena za odigravanje procesa učenja, koje se može razviti u nebrojano mnogo pravaca. Držimo da je ovaj proces dragocijeniji za razumijevanje promjene koju u učenicima i učenicama izaziva nastava od svih spoljnih mjera ishoda dobijenih najčešće različitim standardizovanim testiranjima. Pitanje pravca i trajanja ove promjene veoma je izazovno i još uvijek neriješeno.

1.7. Mjerenje kvaliteta procesa nastave/učenja

Operacionalizacija i mjerenje kvaliteta vuku za sobom sve one iste dileme koje su navedene na početku ove studije kada smo pokušali definisati koncept kvaliteta procesa N/U. Dakle, tu se pokreću pitanja: društvenog konteksta; teorijskog utemeljenja; obrazovnih politika i konačno obrazovne prakse. Na primjer, u bilo kojoj dominantnoj ideologiji krupni donosioci obrazovnih politika mogu zasnivati svoje preporuke na socio-konstruktivističkoj teoriji ili na progresivizmu, dok unutar pojedinačnih zemalja, škola, a posebno učionica, praksa može i dalje imati potpuno tradicionalnu formu i sadržaje.

Krenimo od pretpostavke da postoji konsenzus da je reflektivnost i analiza prakse N/U vrijednost kojoj težimo. U tom smislu na svim gore pomenutim instancama postojaće nastojanje da se takva praksa analizira i da se procijeni njen kvalitet. Tu dolazimo do problema mjerenja kvaliteta. Pokušaćemo na taj problem da odgovorimo kroz nekoliko ključnih pitanja: zašto i kako se mjeri kvalitet procesa N/U, dok je na pitanje šta je to kvalitet procesa N/U odgovoreno u prethodnom poglavlju.

Zašto mjerimo kvalitet procesa nastave/učenja?

Može se navesti nekoliko razloga za mjerenje kvaliteta procesa N/U i većinom se ovi razlozi mogu podvesti pod kategoriju neke vrste evaluacije unutar obrazovnog sistema. Obrazovni sistemi koji obrazovne mjere zasnivaju na preciznim mjerenjima, podacima i konstantnoj samo-refleksiji postižu i viši nivo kvaliteta (Glasser, 1990). Naime, kvalitet procesa N/U mjerimo u cilju:

- evaluacije obrazovnog sistema;
- evaluacije učeničkih postignuća;
- evaluacije nastavničkog rada (od strane nadzorničkih službi ili drugih tijela zaduženih za obezbjeđenje kvaliteta N/U);
- profesionalni rast i razvoj nastavnog osoblja (pri davanju licence nastavnicima i nastavnicama, ili kada se unapređuju nastavničke kompetencije u okviru neke profesionalne obuke ili redovnog rada, to može biti kolegijalno kolaborativno posmatranje unutar škole ili u saradnji sa drugim školama i sl.);
- u istraživanjima (istraživači i istraživačice u polju obrazovanja oduvijek pokazuju interesovanje da opisuju, tumače i razvijaju nastavne prakse unutar učionica i u ovom polju se i rađaju najraznovrsnije upotrebe posmatranja N/U).

Ukoliko bismo neko dijete ili laika pitali zašto mjerimo kvalitet, moguće da bismo dobili najjednostavniji, ali i najtačniji odgovor na ovo pitanje, a to je: da bismo poboljšali proces N/U. I to najvjerojatnije sažima sve gore navedene kategorije.

Kako mjerimo kvalitet procesa nastave/učenja?

Mjerenje kvaliteta procesa N/U dio je šireg polja mjerenja i upravljanja kvalitetom u obrazovanju uopšte. Kako je pominjano, pristup operacionalizaciji i mjerenju najprije zavisi od teorijske paradigme kojom se definiše pojam kvaliteta. To znači da se analizirajući kvalitet u obrazovnim sistemima u svijetu krećemo od pozitivističkog ka kritičkom polu kontinuuma i koristi se sve od „tvrdih“ kvantitativnih do „mekih“ kvalitativnih podataka. Ipak, neke tendencije su sve prisutnije i o njima govore Mitrović i Radulović (2011), a to je pomjerenje:

- od kvantitativnih ka kvalitativnim aspektima kvaliteta;
- od nezavisnih dimenzija ka sistemima dimenzija;
- ka sve finijoj operacionalizaciji i širenju dimenzija;

- ka sve većem uvažavanju kontekstualne specifičnosti nasuprot opštim odlikama;
- ka sve većem uvažavanju samo-evaluacije i participacije aktera u procjenjivanju kvaliteta.

Ovo su opšte tendencije koje stoje iza pristupa u tumačenju kvaliteta u obrazovanju i one se operacionalizuju na više načina. Sumirano može se govoriti o pet kategorija modela koji se odnose na upravljanje kvalitetom u obrazovnim praksama (Cheng, 1997, prema Mitrović i Radulović, 2011): (1) model cilja i specifikacije (visoko normativno, standardizovano dostizanje ciljeva institucije); (2) model ulaznih resursa (kvalitet obrazovanja je prirodni rezultat unijetih resursa - inputa); (3) model procesa (operacionalizovan preko indikatora usmjerenih na unutrašnje odnose N/U); (4) model zadovoljstva (zadovoljstvo učesnika obrazovnim procesom); i (5) model organizacionog učenja (sličan prethodnom modelu, ali više pripada domenu menadžmenta u obrazovanju, jer se fokusira na učenje ponašanja koje obezbjeđuje adaptaciju na unutrašnje promjene i promjene u okruženju). Način na koji u ovoj studiji želimo da shvatamo mjerenje kvaliteta najbliže je modelu procesa koji je fokusiran na N/U.

Mnoge procjene kvaliteta procesa N/U ne kreću od same učionice već kvalitet ocjenjuju kroz drugi, posredan faktor, najčešće učeničko postignuće. Ugrubo govoreći, mjerenje kvaliteta procesa N/U najčešće se sprovodi na tri načina:

- kroz testiranja (unutar jednog obrazovnog sistema, kao što je maturalni ispit kod nas, i međunarodna testiranja kao što su PISA, TALIS i sl);
- putem posmatranja procesa N/U (npr. u Srbiji se u evaluaciji rada škola oblast nastava i učenje procjenjuje i na osnovu Protokola za posmatranje nastave koji je donet Pravilnikom o standardima kvaliteta rada ustanove⁴, Oblast kvaliteta 2: Nastava i učenje). Postoje i studije koje se bave testiranjem učeničkog postignuća u cilju procjene kvaliteta obrazovanja za prirodne nauke, ali kao kontrolni izvor informacija koriste posmatranja časova, npr. TIMSS video studija (Rothe et al, 2006);
- ispitivanjima učesnika i učesnica u obrazovnom procesu, tu spadaju cjelokupno osoblje škole, đaci ali i roditelji, a ispitivanje se vrši pomoću upitnika, intervjuja i fokus grupa.

Pokazalo se da **posmatranje časova** daje stabilnije i preciznije ocjene kvaliteta rada nastavnika i nastavnica od ostalih načina na koje se kvalitet procjenjuje. Ta stabilnost naravno zavisi od više faktora i najbolja je ukoliko postoji više od jedne obučene osobe koja posmatra i procjenjuje nastavu (Grover et al, 2015). Nalazi pokazuju da, ukoliko nastavu posmatraju osobe koje su dio iste institucije, rezultati su stabilniji, ali je prediktivnost manja nego kada to čine eksterni evaluatori i evaluatorka. Procjene kvaliteta koje se obavljaju posmatranjem su skupe i u pogledu vremena i u pogledu novca (Grover et al, 2015), ali informacije koje se njima dobijaju predstavljaju duboke uvide koji su solidna osnova za dalji razvoj škola, nastavnog osoblja i uopšte procesa N/U (Wragg, 1999).

Važno je da se posmatranja časova ne obavljaju prečesto, tri posmatranja daju istu količinu informacija kao i pet, tako da je optimalan broj na nivou jedne školske godine između dva i tri posmatranja (Grover et al, 2015). Naravno, ovo je slučaj ukoliko se posmatranje koristi za procjenu kvaliteta rada nastavnika i nastavnica. Ukoliko se posmatranje koristi za druge istraživačke ili evaluativne svrhe važno je uzeti u obzir druge kontekstualne faktore i odrediti broj potrebnih sesija posmatranja. Takođe, evaluacija N/U umnogome oblikuje rad nastavnika i nastavnica. Ukoliko je fokus posmatranja na profesionalnim kompetencijama nastavnika ili nastavnice, u procesu evaluacije važno je posmatranja organizovati u nekoliko različitih odjeljenja kako bi bili sigurni da je neutralisan faktor prethodnih znanja i sposobnosti učeničke grupe. Ili je prilikom tumačenja rezultata posmatranja potrebno uzeti u obzir varijable koje su prema rezultatima istraživanja u korelaciji sa učeničkim postignućem (pripadnost manjini, socio-ekonomski status i sl.). To takođe obezbjeđuje preduslove da dobri nastavnici

⁴ „Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik“, 2. avgust 14/2018

i nastavnice ne izbjegavaju da drže nastavu u „lošim” odjeljenjima (đaci sa nižim socio-ekonomskim statusom, postignućima i motivacijom za školovanje). Dakle, smisljena i relevantna evaluacija uz upotrebu posmatranja procesa N/U obezbjeđuje učenicima i učenicama čak i više pravednosti u pristupu dobroj nastavi (Grover et al, 2015).

U sistematskom posmatranju u potpunosti se oslanjamo na potencijal procesa koji se odvija u učionici i na taj mikrokosmos u kom se proces N/U zaista dešava, a čiji značaj za kvalitet cjelokupnog obrazovnog sistema je neosporan i prema mnogim autorima i autorkama presudan (Fallon, 2003; Hattie, 2005; Townsend et al, 2007; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Rowe, 2003). Učionica je mjesto u kome upravo treba procjenjivati kvalitet procesa N/U, jer je taj proces u učionici moguće najneposrednije sagledati (Wajnryb, 1996). Brojni su dokazi da se posmatranje nastave uspješno koristi za tipične procjene kvaliteta, efektivnosti i efikasnosti N/U (npr., inspektorske posjete školama i sl.), no želimo da istaknemo da se pokazalo kako se metodologijom posmatranja nastave uspješno mogu utvrditi i nepravednost u nastavnom procesu (Hilberg u Waxman, 2004), što je od posebnog značaja za našu studiju.

Nipošto ne tvrdimo da je učionica jedino mjesto učenja, jer učenje se dešava svuda i uvijek, ali učionica jeste kontekst u kom se dešava školsko učenje, učenje koje je dio obrazovnog sistema, dakle, sistematsko, plansko učenje, koje je nezaobilazni dio nastave. Sve ostale varijable koje učenici i učenice nose sa sobom (prethodna znanja, motivacija za učenje, socio-ekonomski status porodice, itd.) teško da ikada možemo ujednačiti ili kontrolisati, a ogromni su njihovi efekti na postignuća (Sirin, 2005; Bourdije, 2014). No, ono što može objasniti kakav uticaj školovanje ima na učeničko postignuće, uprkos ostalim pomenutim varijablama, vidi se upravo unutar zidova učionice⁵.

Sistematsko posmatranje u analizi kvaliteta nastave/učenja

*Ne vidimo posmatranje kao diskretnu, tranzicionu ulogu između učenja i nastave, već ga vidimo kao važan, sastavni element procesa učenja i nastave.
(Walker i Adelman, 1975, str.5)*

Instrumenti za posmatranje procesa N/U najčešće pripadaju metodologiji prirodnog posmatranja. Ovi instrumenti nastaju početkom dvadesetog vijeka, ali se tek šezdesetih godina sa zamahom bihevizma značajnije razvijaju i ulaze u širu upotrebu. Devedesetih godina dvadesetog vijeka imaju sve veću upotrebu i korisni su ne samo za one koji su posmatrani već i za one koji posmatraju (Wragg, 1999). Ova metodologija u psihologiji obrazovanja pogodna je za istraživanja u kojima istraživač ili istraživačica želi da sagleda određenu praksu u svom prirodnom obliku. Naročito su pogodni za analizu i istraživanja socijalnog i fizičkog konteksta obrazovnih aktivnosti (Pellegrini et al, 2014). Može se reći da je Kurt Levin (Levin, 1951, prema Pellegrini et al, 2014) favorizovao posmatranje u odnosu na psihološke testove i time odigrao veliku ulogu u popularizaciji metoda posmatranja u psihologiji obrazovanja. Prve studije sprovedene pomoću sistematskog posmatranja u školskom kontekstu bavile su se agresivnim ponašanjem učenika i učenica i njihova upotreba ukazala je na dva ključna principa primjene ove metode (Pellegrini et al, 2014): posmatrač i posmatračice *ne bi trebalo da poznaju* subjekte posmatranja, ili da imaju veliko predznanje o njima, kako bi se postigao što veći stepen objektivnosti; i posmatrač i posmatračice moraju biti prethodno *dobro obučeni* za primjenu instrumenta posmatranja,

⁵Važno je naglasiti da se riječi „učionica” i „zidovi” ovdje koriste u simboličkom smislu, jer jasno je da se proces školske N/U može odvijati i odvija na mnogo više prostornih odrednica od učionice kao određene prostorije u školi.

kako bi uspijevali da na licu mjesta kodiraju ponašanja u skladu sa sistemom kodiranja instrumenta koji koriste (ove obuke mogu trajati i mjesecima u zavisnosti od složenosti instrumenta).

Kada se posmatraju procesi u učionici, evidentna su bogatstva dešavanja i interakcija pa je zato zadatak posmatranja procesa nastave toliko komplikovan (Wragg, 1999). Čak i na časovima koji se čine jednoličnim ili čak dosadnim za osobu koja posmatra zadatak je intenzivan, možda i više nego u učionici u kojoj vlada življa, ali tipičnija atmosfera. Zbog težine zahtjeva i zbog uporedivosti rezultata posmatranja, najopštija pravila sistematskog posmatranja Pelegrini i saradnici (2014) sumiraju na sljedeći način:

- bez obzira na svrhu posmatranja, sistem kodiranja mora biti jasan i precizan i odnositi se na to šta se posmatra;
- sistem kodiranja mora sadržati ograničeni broj kodova (kategorija) koji se međusobno isključuju;
- ne smije se tražiti od istraživača i istraživačica da izvlače zaključke o onome što ne može biti posmatrano (npr. šta subjekt posmatranja misli o nečemu, ili koja osjećanja se kriju iza određenog ponašanja i sl).

Jasno je da ova pravila potiču iz dominantno biheviorističke paradigme. No, s druge strane, etnografska posmatranja u učionici počivaju na drugačijoj paradigmi koja odbacuje nastojanje za potpunom objektivnošću i naglašava važnost konteksta koji se posmatra, ulogu osobe koja posmatra i njenu uronjenost u sami proces N/U (Spradley, 1980). Za razliku od biheviorističke tradicije u posmatranju ponašanja u učionicama, etnografska istraživanja su bila fokusirana na materijalne aspekte unutar učionice kao prostora za N/U i na interakcije koje se u takvom prostoru dešavaju. Pojam koji je od izuzetne važnosti u ovim posmatranjima nastave je „*verstehen*” ili razumijeti, jer je u središtu interesovanja razumijevanje posmatrane prakse (Wragg, 1999).

Ova dva pristupa, bihevioristički i etnografski, samo su krajnji polovi na kontinuumu na kome se nalaze teorijske pretpostavke različitih pristupa u posmatranju N/U. Bez obzira na teorijsku paradigmu koja ga oblikuje, posmatranje procesa N/U ima veoma veliku važnost zato što se tako na najdirektniji način analizira proces koji je ključan za kvalitet obrazovanja. Način na koji je organizovan proces N/U, odnosno aktivnosti učenika u procesu N/U presudan je faktor u razumijevanju i upravljanju kvalitetom u obrazovanju. Stoga studije koje uključuju metodologiju posmatranja nastave dobijaju sve veću pažnju u programima usmjernim na unapređivanje obrazovanja (Waxman, et al, 2004; BMGF, 2012).

U skladu sa karakteristikama prirode procesa N/U koje smo ranije naveli, važno je istaći da sistematsko posmatranje procesa nastave, u idealnom slučaju jeste osjetljivo za poziciju onih koji uče, jer se pomno prate njihove aktivnosti; daje mogućnost da se ispita usklađenost aktivnosti đaka sa postavljenim nastavnim ciljevima; bilježe socijalne interakcije na času; bilježi afektivna razmjena između samih đaka, đaka i nastavnika/nastavnica; bilježe fine razlike u aktivnostima učenja; bilježi stepen fokusiranosti đaka na zadatak; daje mogućnost za unapređivanje N/U, jer se na osnovu zabilježenih podataka prepoznaju slabosti, ali i potencijali posmatrane nastave; može biti osjetljivo na predmetnu specifičnost (epistemološka priroda sadržaja može biti uneta u protokol); bilježe način na koji se tretiraju individualne razlike među učenicima; bilježe resurse za učenje koji se koriste i omogućava analizu njihovog kvaliteta; bilježe i brojne druge aspekti nastavnog procesa. Stoga, najvažniji izazov za instrumente za posmatranje nastave jeste sagledati cjelovitost nastavnog procesa i analizirati ga u svoj njegovoj kompleksnosti (Vilotijević, 1995; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012). Problem za one koji primenjuju te instrumente je u normativnosti. Naime šta će se ocjeniti kao „dobro”, „poželjno”, „efektivno”, ili „kvalitetno” oduvijek je bio problem kako za istraživanja, tako i za praksu u kojoj se koriste posmatranja:

„Ti termini „dobro” i „efektivno” su svakodnevni, ali se u posmatranju nastave moraju koristiti sa posebnom pažnjom. Čini se da posmatrači i posmatračice uvijek idu u učionicu sa stereotipnom idejom šta je „dobro” i skloni su da osude nastavne prakse koje nisu u skladu sa tom idejom pa i da se ponašaju kao da su u ulozi „objektivnog” autoriteta koji im to dozvoljava” (Wragg, 1999, str. 54).

Normativnost, u smislu pretpostavljanja šta je poželjna praksa, u sistematskom posmatranju vjerovatno je neizbježna, jer su određena ubjeđenja ugrađena u instrumente i u očekivanja od posmatračkog procesa, a na njih se naslanjaju i individualne razlike u pogledu očekivanja posmatrača ili posmatračica. Zato je neophodno da ta normativnost bude obrazložena i njen uticaj jasno naznačen, te da se osoba koja posmatra ne ograđuje od nje već da razumije kakve interakcije ta normativnost ima sa dobijenim nalazima i da se otvoreno konfrontira sa perspektivama ostalih koji su učestvovali u posmatranom procesu.

Instrumenti, tehnike i protokoli za posmatranje procesa nastave/učenja

I u samom posmatranju nastave postoji više metodoloških pristupa. Po stepenu opštosti može se reći da je krovni pojam *instrument* za posmatranje, zatim da slijede *protokoli* za posmatranje, a unutar protokola može se koristiti više *tehnika posmatranja*. Objasnićemo ove distinkcije detaljnije.

Instrumenti su zapravo cjelovit paket potreban za posmatranje procesa N/U. Oni obuhvataju sve materijale vezane za proces posmatranja, dakle i teorijski opis ciljeva posmatranja, i sami vodič ili priručnik kroz korake procedure posmatranja, zatim protokole koji se koriste u posmatranju i konačno pomoćna sredstva kao što to mogu biti štoperice, video kamere ili sl.

Protokoli su specifičnija kategorija i predstavljaju zapravo način preko kog se namjera instrumenta direktno operacionalizuje. Gotovo da nema instrumenta za posmatranje koji ne prati i jedan ili više protokola, odnosno obrazaca, listova ili formulara u kojima se bilježe zapažanja posmatranja. Ti obrasci su neposredni alat istraživača i istraživačica na terenu, tokom posmatranja. U analizi procesa N/U protokoli predstavljaju različite evidencione liste didaktičkih situacija. Oni su najčešće u formi papir i olovka, ali mogu imati i neki drugi oblik digitalnih tabela ili formulara.

Tehnike su nešto drugačije od instrumenata i protokola, veoma su specifične i predstavljaju zapravo pojedinačne metodološke postupke koji se koriste unutar samih protokola. Tehnike su zapravo postupci putem kojih se mjere određeni konstrukti važni za posmatranje procesa N/U, oni su najdirektniji način da posmatranje postaje mjerenje. Različite tehnike u posmatranju nastave mogu biti: analiza vremenskih intervala, bilježenje frekvencija za određene kategorije, procjenjivanje na skali slaganja, opisi događaja, analize smislenih sekvenci procesa N/U, dnevnik slobodnih zapažanja, itd. Ove tehnike mogu biti dominantno kvantitativne ili kvalitativne i u zavisnosti od teorijske osnove u protokolima se sreću najčešće kombinovano.

Različite tehnike i instrumenti za posmatranje

Već je istaknuto da iza samog posmatranja procesa N/U, zapravo iza instrumenata za posmatranje, mogu stajati različite paradigme i teorijske pretpostavke i one se najdirektnije mogu sagledati kroz tehnike koje su zastupljene u datim instrumentima i protokolima. Danas su najzastupljeniji instrumenti koji su empirijski provjereni (Danielson, 1996; Saginor, 2008; Ko et al 2008; Hamre, Goffin & Kraft-Sayre, 2009).⁶ U njima, najčešće prisutna tehnika jeste bilježenje frekvenci

⁶ Instrumenti koje pominjemo u ovom dijelu teksta detaljnije su prikazani u tabeli ispod.

pojavljivanja određenog ponašanja ili kategorija ponašanja. Bilježenje frekvenci određenog ponašanja nalazi se u Flandersovom (1960), Džarvisovom (Jarvis, 1968) i Vitalovom protokolu, (Withall, 1949) kao i u nekim savremenim protokolima, kao što je CLASS (Classroom Assessment Scoring System). Druga najčešće korišćena tehnika jeste procjena stepena prisutnosti određenog ponašanja na skalama Likertovog tipa, najčešće na četvorostepenim, a nekada i sedmostepenim. Ova tehnika se koristi, na primjer, u protokolima: Fligizera i Mesera (Vilotijević, 1995); ISTOF skali (International System for Teacher Observation and Feedback) koja se dosta koristi u Evropi (Ko, et al 2008); IBUS skali (Inventar zur Beurteilung von Unterricht an Schulen, v. Prilog 1) razvijenoj na Slobodnom univerzitetu u Berlinu (Thiel, Ophardt, & Krümmel, 2004); kao i u protokolu Okvir za nastavu (Framework for Teaching) (Danielson, 1996) koji je pored CLASS protokola bio jedan od najzastupljenijih instrumenata za analizu kvaliteta procesa N/U u SAD (Brandt, et al, 2007). Zanimljivo je pomenuti da posmatranja časova koja su imala jedinstvenu skalu ocjene ili rang (npr. A, B, C, D, E, F) i koja su koristile različite institucije za kontrolu kvaliteta brzo izlaze iz upotrebe, jer se smatra da je "nastava višedimenzionalni proces koji se ne može svesti na jednu simboličnu ocjenu" (Wragg, 1999). Zanimljivo je kako onda razumijemo učenje, da li je ono višedimenzionalan proces? Da li je potrebno boriti se protiv toga što u većini naših škola i dalje imamo upravo ovaj vid ocjenjivanja kvaliteta naučenog.

Ivić i saradnice razvojem Tehnike sekvencijalne analize nastave - SEKA (Ivić i sar., 2003; Ivić, 2008) nude novi metodološki pristup u kome se uspijeva sačuvati interaktivnost nastavnog procesa, što je najveća prednost pristupa sa bilježenjem sekvenci. U središtu naše studije upravo je ova tehnika. Izdvajanje sekvenci, bilježenje aktivnosti i njihova analiza u SEKA pristupu, osnova su na kojoj u ovom radu pokušavamo kreirati novu verziju SEKA. Prvi SEKA protokol ili obrazac (Slika 1) nastao je u okviru projekata koje su autori Aktivnog učenja realizovali sa kolegama sa Poljoprivrednog fakulteta Univerziteta u Beogradu (Antić, Ivić i Pešikan, 2008). U njemu se izdvajaju sekvence nastavnog procesa, koje su sačuvale sve karakteristike pedagoške interakcije u procesu N/U, i analiziraju se na osnovu relevantnosti (veze sa ciljevima), dužine trajanja i broja uključenih učenika i učenica u njihovu realizaciju. Važno je napomenuti da kod ovog SEKA protokola, iako je kvalitativan, ne postoji predviđen prostor za sumiranje nalaza, jer se vjeruje da se u takvom postupku gubi veliki dio nalaza. Tako da ispunjeni SEKA protokoli rekonstruišu tok časa uz dodatno otkrivanje njegove „anatomije“ (djelova strukture) i „fiziologije“ (procesu koji su se odvijali). SEKA je inovativna, ali veoma zahtjevna tehnika koju je gotovo nemoguće sprovesti bez opsežne obuke o idejama programa „Aktivno učenje“ (Ivić i sar., 2003). Kao takva ona je u odnosu na teorijsku paradigmu socio-konstruktivizma i kritičke teorije u ovoj studiji sveobuhvatnan pristup posmatranju procesa N/U posebno sa ciljem procjene njegovog kvaliteta.

SEKA/PF. Obrazac za sistematsko posmatranje zasnovan na sekvencijalnoj analizi

Predmet _____

Nastavna jedinica _____

S1. (šifra i broj sekvence, naziv sekvence)

Redni broj aktivnosti	Priroda aktivnosti studenata (zapis po formuli S-P-O)	Broj (N) aktivnih studenata	t Trajanje aktivnosti
A1.			
A2.			
A3.			
...			
A...n			

S2. (šifra i naziv druge sekvence)

Redni broj aktivnosti	Priroda aktivnosti studenata (zapis po formuli S-P-O)	Broj (N) aktivnih studenata	t Trajanje aktivnosti
A1.			
A2.			
A3.			
...			
A...n			

Za svaku novu aktivnost studenta u pojedinoj sekvenci, dodaje se novi red sve do A...n.
Za svaku novu sekvencu dodaje se novi segment formulara sa popisom aktivnosti, brojem studenata koji su angažovani i trajanjem te aktivnosti do S...n.

Prikaz 2. Protokol za sistematsko posmatranje zasnovan na SEKA (preuzeto iz Antić, i sar., 2008)

Različite ciljne grupe i instrumenti za posmatranje. Neki od protokola koriste se za posmatranje samo određene kategorije učenika i učenica (npr. specifičnog socio-ekonomskog, etničkog porijekla ili sposobnosti), što dodatno pruža mogućnost izoštavanja percepcije, komparativnih istraživanja ali izaziva pitanje etičnosti ukoliko određenu grupu đaka izdvajamo i posebno posmatramo, a oni o tome nisu unaprijed u potpunosti obaviješteni (Wragg, 1999). Rad Saginorove (Saginor, 2008) je veoma značajan u oblasti posmatranja nastave. Ona, zasnovano na istraživanju, razvija različite protokole za posmatranje nastave jezika, matematike i prirodnih nauka. Posmatranje nastave jezika razvija sa fokusom na pismenosti učenika, posmatranje nastave matematike i prirodnih nauka sa fokusom na učenje putem otkrića. Dijagnostička posmatranja časova (Diagnostic Classroom Observation DCO) je sistem koji služi upravi škole ili spoljnim evaluacijama da održe efektivne nastavne prakse (Saginor, 2008). DCO sadrži četiri dijela koji se procjenjuju, tu su planiranje, implementacija, sadržaj lekcije i odjeljenjska kultura. Post-konferencijama ili razgovorima nakon posmatranja Saginorova daje dosta pažnje (2008).

Njen instrument dalje je razvijen u još nekoliko oblika, od kojih je jedan posebno dizajniran za posmatranje upotrebe tehnologije u nastavi VCOT (Vermont Classroom Observation Tool).

Nekoliko najvažnijih i najzastupljenijih, a ipak raznorodnih instrumenata za posmatranje nastave, pokušali smo opisati u Tabeli 7. Svakako da su ovim pregledom obuhvaćeni samo neki od poznatijih i češće korišćenih instrumenata u svetu za posmatranje nastave. Ovim pregledom pokušali smo predstaviti karakteristične tipove instrumenata kako bismo ilustrovali ideju na kom kontinuumu se oni kreću i na kom dijelu tog kontinuuma je SEKA u metodološkom, teoretskom, pa i u smislu konteksta upotrebe.

Tabela 3. Pregled osnovnih karakteristika često korišćenih instrumenata za posmatranje N/U

Instrument	Teorijska paradigma	Kontekst korišćenja	Metodologija	Domeni analize
Classroom Assessment Scoring System CLASS* ⁷ (Hamre, Goffin, Kraft-Sayre, 2009)	Socio-konstruktivizam	Od predškolskog do 12. razreda u SAD, najčešće nastava matematike i engleskog jezika (analiza video snimaka nastave).	Kvalitativni i kvantitativni pristup: sedmostepena skala sa mogućnošću bilježenja napomena, jedinice analize su događaji.	10 aspekata efektivne nastavničko-učeničke interakcije: emocionalna podrška (učionička klima; osjetljivost nastavnika ili nastavnice za učeničke potrebe; odnos prema učeničkoj perspektivi); organizacija unutar učionice (upravljanje ponašanjem, produktivnost, oblici i podrška učenju); nastavnička podrška (razvoj pojmova i apstraktnih oblika mišljenja, kvalitet povratne informacije, korišćenje jezika i fokus na pismenostima)
Framework for teaching - FFT (Danielson, 1996)	Konstruktivizam	Unapređivanje kompetencija nastavnika na početku i u toku karijere.	Kvantitativna: ček-lista sa četiri nivoa, jedinice analize su događaji.	Četiri domena sa 22 komponente preduslova za uspješno učenje: planiranje i priprema (demonstracija znanja sadržaja i pedagogije, poznavanja učenika i učenica, postavljanje nastavnih ishoda, demonstracija poznavanja resursa, dizajniranje koherentne nastave, kreiranje provjera znanja); okruženje učionice (kreiranje učionice poštovanja i dobrih uzajamnih odnosa, uspostavljanje kulture učenja, upravljanje procedurama u učionici, upravljanje učeničkim ponašanjem, organizacija fizičkog prostora); nastava (komunikacija sa učenicima i učenicama, korišćenje diskusija, angažovanje učenika u procesu učenja, korišćenje ocjenjivanja u nastavi, demonstracija asertivnosti i responsivnosti); profesionalna odgovornost (refleksivnost u nastavi, održavanje učeničke evidencije, komunikacija sa porodicama, učešće u profesionalnoj

⁷ Protokoli obilježeni zvjezdicom zahtijevaju obuku prije korišćenja

				zajednici, profesionalni razvoj, pokazivanje profesionalizma).
Diagnostic Classroom Observation -DCO (Saginer, 2008)	Socio-konstruktivizam / utemeljena teorija	Osnovna škola, sticanje jezičke pismenosti, matematika i prirodne nauke	Kvalitativni i kvantitativni pristup: tzv. listovi za varanje (cheat sheets), npr. „podsetnici“ su protokoli za kvalitativne bilješke, dok bodovni list (score sheets) sadrži kvantitativnu petostepenu skalu prisutnosti određenih kategorija.	Procjena nastave kroz: planiranje (nije nužno da je prethodno napisan plan, struktura i organizacija časa – može biti dio konsultacija sa nastavnikom ili nastavnicom prije posmatranja), implementaciju (efektivnost nastave, posebna pažnja posvećena je aktivnostima učenika i učenica kao i dubini njihovog mentalnog angažovanja), sadržaj lekcije (tačnost, nivo apstrakcije, povezanost sa drugim konceptima) i odjeljenjsku kulturu (okruženje za učenje kroz klimu, navike u učionici, upravljanje ponašanjem, nivo učeničkog angažovanja, priroda radnih osnosa i pitanje pravednosti). Autorka predlaže da svako ko koristi instrument doda faktore koji su posebno relevantni za njihove specifične kontekste.
Instructional Quality Assessment - IQA* (Matsumura et al, 2008)	Socio-konstruktivizam	Osnovna škola, nastava matematike i engleskog jezika	Kvantitativni i kvalitativni pristup: IQA je dio šireg priručnika koji uključuje i protokole za intrevjue sa nastavnicima, nastavnicama i učenicima, učenicama	Ocjenjuje kvalitet nastave u određenom vremenskom periodu kroz 20 rubrika organizovanih u tri grozda: kvalitet razgovora na času; akademska rigoroznost sadržaja i kvalitet zadataka koje kreira nastavnik ili nastavnica; te konačno jasnoća i stepen nastavničkih očekivanja za učenička postignuća.
The Activity Setting Observation System - ASOS* (Riviera, Tharp in Waxman et al., 2004)	Socio-kulturna teorija, izrazito humanistička paradigma	Svi nastavni predmeti, multietničke i kulturno raznolike učionice	Kvantitativna: binarne forme ocjenjivanja: postoji-ne postoji, frekvencije prisustva kategorija, jedinica analize je kontekst (okruženje) u kom se razvija aktivnost; postoji prostor za napomene; autori predlažu da se	Procjenjuje se kvalitet aktivnosti i konteksta u kom se razvijaju: broj konteksta u kojima se razvijaju aktivnosti; opšti tip konteksta aktivnosti; proizvodi aktivnosti; nastavnička ili učenička inicijativa ili izbor; zajednička produktivna aktivnost; učenje po modelu, demonstracija; nastavničko-učenički dijalog; odgovori na zatraženu pomoć;

			kombinuje sa etnografskim i istraživanjima analize diskursa	kontekstualizacija.
Mathematical Quality of Instruction MQI* (Hill et al, 2008)	Kognitivističke teorije	Nastava matematike	Kvantitativna: (jedinice analize su vremenski intervali od 5 ili 7,5 minuta, dvije osobe analiziraju proces N/U	Četiri domena kvaliteta nastave matematike: učenički rad vezan za plan i program predmeta (učenici i učenice postavljaju pitanja o matematici, na času se čuju matematička objašnjenja, kognitivni zahtjevi zadataka); rad sa učenicima i učenicima i matematikom (kako nastavnik ili nastavnica odgovara na matematičke ideje učenika i učenica, kako se odnosi prema greškama); matematičko izobilje (kreiranje značenja, matematičke prakse); nastavničke greške i nepreciznosti (sadržinske greške, nepreciznost u jeziku, nejasnoće); rad u učionici je povezan sa matematikom (fokus je isključivo na matematičkim zadacima tako da su neočekivane aktivnosti kao što su bojenje, lijepljenje ili sl. smanjene na minimum).
Protocol for Language Arts Teaching Observations - PLATO* (Grossman et al, 2010)	Socio-konstruktivizam	Nastava engleskog jezika i književnosti	Kvantitativna: četvorostepena skala slaganja sa tvrdnjama, jedinice analize su intervali od 15 minuta.	Četiri domena kvaliteta: podsticanje razgovora i aktivnosti na času; kontekstualizacija i predstavljanje sadržaja; nastavno podupiranje; i okruženje učionice. Ovi domeni operacionalizovani su kroz 13 elemenata nastave prepoznatih u istraživanjima o pismenosti mladih i efektivnoj nastavi engleskog jezika i književnosti (svrha, intelektualni izazov, reprezentacija sadržaja, veze sa prethodnim znanjima, veze sa ličnim i kulturološkim iskustvima, učenje po modelu, korišćenje strategija učenja, davanje povratnih informacija, diskurs u učionici, nastava koja je zasnovana na korišćenju tekstova, prilagođavanje različitim jezicima kojima učenici i učenice govore, upravljanje ponašanjem i upravljanje vremenom). Štaviše, PLATO bilježi i sadržaj nastave (pisanje, čitanje, književnost, gramatika) i oblik rada

				(npr. cijela grupa, male grupe, individualni rad itd.)
International System for Teacher Observation and Feedback - ISTOF* (Ko, et al 2008)	Socio-kulturna teorija	Široka ekološka validnost za različite kulturne i obrazovne kontekste	Kvantitativna: petostepena skala slaganja sa tvrdnjama, uz dodatnu mogućnost da se ajtem ne odnosi na posmatranu situaciju.	Sedam domena sa ukupno 21 indikatorom formulisani su tako da se sprovede komparativne međunarodne studije efektivnosti nastavnika. Domeni su: ocjenjivanje i evaluacija; diferencijacija i inkluzija; jasnoća nastave i nastavne vještine; promovisanje aktivnog učenja; razvoj meta-kognitivnih vještina; klima u učionici; i upravljanje odjeljenjem.
Inventar zur Beurteilung von Unterricht an Schulen - IBUS(Thiel, Ophardt& Krümmel, 2004)	Socio-konstruktivizam	Nastava u osnovnim i srednjim školama	Kvantitativni i kvalitativni pristup: četvorostepena skala slaganja sa tvrdnjama, uz dodatnu mogućnost bilježenja napomena, tri posljednja indikatora ocjenjuju se isključivo kvalitativno; jedinice analize su događaji.	45 aspekta kvaliteta N/U koji su grupisani u sljedeće indikatore: tok nastave; struktura nastave; jasnoća; motivacija đaka; podrška razumijevanju; primjena znanja; individualizacija nastave; orijentacija ka učeniku/učenici; odnos između nastavnika/nastavnice i učenika/učenice; kooperativno, samoregulisano i interdisciplinarno učenje.
International Comparative Analysis of Learning and Teaching - ICTAL (Van de Grift, 2006)	Biheviorizam	Nastava matematike	Kvantitativna: četvorestepena skala prisustva indikatora, jedinice analize su događaji.	Šest karakteristika kvaliteta operacionalizovanih kroz 24 indikatora: efikasno upravljanje odjeljenjem; sigurna i stimulativna klima za učenje; jasna instrukcija; prilagođavanje nastavnih strategija i strategija učenja; uključenost učenika i učenica u rad na času.
Flandersov protokol interakcijske analize (Flanders, 1960)	Biheviorizam	Analiza komunikacija unutar bilo koje učionice	Kvantitativna: vremenski intervali u kojima se bilježe frekvence određenih ponašanja nastavnika i nastavnica ali i učenika i učenica.	Komunikacijska interakcija. Fokus na verbalnom ponašanju učesnika i učesnica u procesu N/U: nastavnik/nastavnica govori (prihvata osjećanja, pohvaljuje, koristi i prihvata učeničke ideje, postavlja pitanja, predaje, daje uputstva, kritikuje ili opravdava autoritete); učenik/učenica govori (odgovara; učenička inicijativa); tišina ili zbunjenost.

Džarvisov bihevioralni sistem za posmatranje časova stranog jezika (Jarvis, 1968)	Biheviorizam	Nastava stranih jezika, (psihologija usvajanja drugog jezika)	Kvantitativna: jedinice analize su događaji, izjave učenika i učenica.	Fokus je na učeničkim izjavama ili cjelinama/epizodama koje su relevantne za usvajanje drugog jezika.
Observation Prompt Tool - OPT * (Holbrook et al, 1999)	Kritička paradigma	Nastava različitih predmeta na različitim nivoima školovanja (video snimci nastave ili uživo posmatranje)	Kvalitativna: etnografska posmatranja, vodič za organizaciju terenskih bilješki, opisi posmatranih ponašanja; jedinice analize su događaji.	Okruženje za učenje: formalni vs. realizovani kurikulum; fizičko i socijalno okruženje; atmosfera učionice; uloga nastavnika/nastavnice vs. uloga učenika/učenice. OPT daje vodiče za posmatranje individualnog rada, rada u malim grupama, ili aktivnosti u kojima učestvuje cijelo odjeljenje, zatim za posmatranje aktivnosti kao što su pisanje na tabli, kreiranje istraživačkih, kritičkih pitanja i sl.
Obrazac za posmatranje i vrednovanje školskog časa (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije, 2018 ⁸)	Socio-konstruktivizam	Osiguranje kvaliteta u osnovnom i srednjem obrazovanju	Kvantitativni i kvalitativni pristup: četvorostepena skala slaganja sa tvrdnjama, uz dodatnu mogućnost bilježenja napomena; jedinice analize su događaji.	Sedam standarda kvaliteta operacionalizovano kroz 33 indikatora: didaktičko-metodička rješenja; tehnike učenja; prilagođavanje vaspitno obrazovnim potrebama; sticanje znanja; upravljanje učenjem; vrednovanje u funkciji daljeg učenja; atmosfera na času.
Tehnika sekvencijalne analize - SEKA* (Antić i sar. 2008)	Socio-konstruktivizam	Svi konteksti učenja unutar i van učionice	Kvalitativna i kvantitativna: radi se kvalitativna analiza aktivnosti učenika (pokazatelja i tipova aktivnosti) i njihove relevantnosti, kao i	Sekvence procesa N/U, analiza prati ključno načelo AUN koncepcije: „Što više učenika i učenica, što duže vremena, u što relevantnijim aktivnostima.” Važne napomene su: (1) nije cilj popunjavanje protokola, već je on samo

⁸ „Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik”, 2. avgust 14/2018. Oblast kvaliteta 2: Nastava i učenje.

			relevantnosti sekvence, vrste i kvaliteta intervencija nastavnika ili nastavnice; a kvantifikuju se: učestalost određenih pokazatelja i tipova aktivnosti, broj đaka koji su uključeni u aktivnost, dužina trajanja svake od aktivnosti; jedinice analize su događaji, sekvence koje imaju sve karakteristike cjelokupnog procesa N/U.	podsjetnik za objektivnu kritičku, konstruktivnu i stvaralačku analizu procesa N/U, u čijem središtu je utvrđivanje smisla aktivnosti đaka, relevantnosti i efekata tih aktivnosti; (2) sve analize časova može izvesti sam nastavnik ili nastavnica, ali po pravilu, analizu rade grupe kolega i kolegistica koji su posmatrali čas (bilo uživo ili preko video zapisa), jer je efikasnije da se kroz diskusiju traže najbolje moguće interpretacije i da se dođe do ideja za doradu časa.
--	--	--	--	---

*

U svim vrstama istraživanja koja koriste posmatranje kao metodologiju analizira se čas (nastavna situacija) koji je posmatran uživo ili njegov snimak, preko audio ili video zapisa. Analiza snimljenog procesa N/U je već dugo veoma česta praksa (Bruner, 1986, Dunn, 1988; Roth et al, 2006; Tizard and Huges, 1985; Wells, 1985), a korišćenje različitih drugih tehnologija u posmatranju N/U je, takođe, sve učestalije. Snimanje, naravno, utiče na to koliko direktno se može posmatrati (snimanje nastavnih situacija je izuzetno zahtjevno i nemoguće je ne propusti nijedan važan aspekt nastavne situacije), ali ima i svojih prednosti zbog mogućnosti prolongiranog rada na materijalu i bilježenja kategorija bez pritiska vremena. Postoji i nekoliko različitih softvera za sistematsko posmatranje N/U, koji se razlikuju po unosu i po obradi podataka (razlike u obradi podataka dominiraju) i u izboru uređaja koji se koriste. Neki od softvera su: Observer, MOOSES, BEST, Obswin (Pellegrini et al, 2014). Ovi softveri pokazuju se kao korisna alatka koja štedi vrijeme, doprinosi objektivnosti i u mnogome pomaže struktuiranje nalaza. Važno je pomenuti i da su brojni instrumenti zasnovani na računarskoj tehnologiji razvijeni i korišćeni za sprovođenje, sakupljanje i analizu upravo nekih vrsta sekvencijalne analize ponašanja (Greenwood, et al., 1991; Sharpe, 1996; Sharpe & Koperwas, 2000, prema Moran & Malott, 2004).

Jasno je da planiranje, izvođenje, pa i samo posmatranje nastave ne može biti vrijednosno neutralno, što je, takođe, jedna od pretpostavki kritičke pedagogije. Određene vrijednosti uvijek su ugrađene u sisteme, protokole i instrumente za posmatranje (Saginer, 2008). U ovom poglavlju dajemo pregled vrijednosne pozicije protokola isključivo kroz njihov teoretski okvir. Iz istih razloga na više mjesta pokušavamo elaborirati našu vrijednosnu poziciju, jer pokušaj razvoja SEKA neminovno prosiće iz nje.

2. Ka novoj konceptualizaciji kvaliteta procesa nastave/učenja

2.1. Kritička analiza pristupa razumijevanju kvaliteta procesa nastave/učenja

Vidjeli smo da je teško definisati kvalitet, jer je previše varijabli koje simultano djeluju na taj konstrukt, a sam konstrukt je više od korelacija između tih varijabli (Adams et al, 2012). Vjerovatno se zbog toga u definisanju kvaliteta najčešće susrećemo sa prostim nabranjima elemenata ili sastavnih djelova kvaliteta u obrazovanju i procesu N/U dok se nedovoljno ističe cjelovitost sistema i odnosa između tih elemenata, odnosno postoji odsustvo teorije kvaliteta u obrazovanju i procesu N/U (Acedo et al, 2012). Zbog toga kritike definicija kvaliteta ne dolaze samo od zvaničnih tijela sa dominantno funkcionalističkom paradigmatom, već i od neo-marksističkih struja (Gorostiaga & Ferreira, 2012), dok su za nas u ovoj studiji ključna pitanja sljedeća:

„Iako kvalitet obrazovanja ima visoki prioritet, višestruke konceptualizacije kvaliteta reflektuju interese različitih zainteresovanih strana. Pa čak i kada se uspostavi saglasnost oko značenja kvaliteta dilema ostaje kod mjerenja. Pitanje ostaje: ko ima korist od određenih politika koje se bave kvalitetom? I koje su razmjene moguće između fokusa na kvalitet, pravednost i uključivanje tradicionalnih očekivanja?“ (Adams et al., 2012, str. 20)

Socio-konstruktivizam je dominantna paradigma u obrazovanju danas. Pošto je to veoma širok teorijski okvir, teško je pronaći prostor za kritiku u onome o čemu govori, ali zato određeni autori i autorke kritikuju ono o čemu se manje govori u socio-konstruktivizmu, a to je pitanje vrijednosti (Burr, 1995). Ovo pitanje otvara brojne probleme od kojih je prvi problem *odnosa moći* u obrazovnom procesu i važnosti procesa N/U u ovoj teoriji. Iako se često govori o davanju više moći đacima u odnosu na nastavnike i nastavnice nego u tradicionalnoj školi, ovaj teorijski okvir i dalje zadržava vertikalni i hijerarhijski odnos i unutar učionice i u odnosu na učionicu i obrazovni sistem. Drugi dio kritike je opsežniji i komplikovaniji za odgovoriti unutar učionice, a odnosi se na pitanje pravednosti prema različitim društvenim grupama u obrazovanju. Sada ćemo detaljnije obrazložiti ove probleme.

Na globalnom nivou danas može se primijetiti nekoliko ključnih veoma povezanih trendova u obrazovanju, koji su većinom izvedeni ili iz socio-konstruktivističke paradigme ili se bar u javnom diskursu opravdavaju njom, a to su: orijentacija na učeničko postignuće, obrazovanje zasnovano na kompetencijama, pravednost obrazovanja, kao i opsežno kritikovana kultura testiranja (Apple, 2006; Biesta, 2009; Darling-Hamond, 1994; Egelund, 2008; Pešikan, 2012; Rutkowski & Rutkowski, 2016). Obrazovne politike, istraživački nalazi i nastavna praksa međutim pokazuju da iako se u obrazovanju pokušavaju slijediti smjernice izvedene iz ovih trendova, ciljevi često ne bivaju postignuti. Najsnažnija kritika dominantnih tumačenja kvaliteta obrazovanja ukazuje na to da obrazovanje dosljedno reprodukuje društvene nejednakosti koja se od šezdesetih godina prošlog vijeka konstantno pokazuje u istraživanjima (Apple et al, 2010; Burdije i Paseron, 2014; Coleman et al, 1966; Dronkers, 2010; Fishkin, 2014; Flores et al, 2013; Hughes, 2013; Masschelein & Simons, 2013; Pešikan i Ivić, 2016). Preveliki broj demokratskih zemalja i dalje očekuje da će se pravednost u obrazovanju postići kompeticijom i prirodnim tokovima tržišta (Connors, 2011 prema Power, 2013). Postoje nalazi koji pokazuju da je povećana efikasnost obrazovnih sistema sa sobom nosila i rast nejednakosti, npr. u Argentini (Adams et al, 2012). Kao i da su zemlje u kojima je, po izvještaju pokreta Obrazovanje za sve (Education For All Monitoring Report, UNESCO, 2005) pravednost u obrazovanju najniža, obrazovni sistemi su i najdalje od postizanja šestog cilja ovog dokumenta - a to je kvalitet obrazovanja. Ovdje se kvalitet direktno vezuje za univerzalni obuhvat djece obrazovanjem (Adams et al, 2012). Drugi nalazi pokazuju da nije dovoljno da djeca samo pohađaju škole, jer u nerazvijenim zemljama većina njih ne stekne osnovne sposobnosti neophodne za dostojanstven život i kada završe obavezno obrazovanje (UNESCO, 2012). Naravno u manje razvijenim zemljama kulturni kapital je gotovo jedini prediktor akademske uspješnosti. Blankova

sa saradnicima (2007) zagovara promjenu sa jednakih šansi u pristupu obrazovanju ka pravednosti u samom kvalitetu učenja (the move from equal acces to equality in quality of learning). Njena kritika se sastoji od tri linije:

- Instrumentalni redukcionizam (ograničava se razumijevanje koncepta kvaliteta na ono što se može izmjeriti testom);
- Pogrešna normativnost (poređenje i mjerenje kao i ishodi testova su važniji od onoga što bi ti testovi trebalo da mjere);
- Redukcionistički racionalizam (vjeruje se da se jednostavnim popravljanjem određenih aspekata procesa N/U može popraviti proces u cjelini, zaboravljajući da je to upravo fluidan tok, proces, koji se ostvaruje u interakciji između đaka i nastavnika/nastavnica i između samih đaka, da je u takvom obliku neponovljiv i neodvojiv (Blanco et al, 2007, str. 24).

Ove kritike susreću se sa realnošću škola koje se nalaze u sendviču između zahtjeva kompetitivne ekonomije i zahtjeva kulture da budu mjesto gdje se traže i kreiraju lična značenja (Bates, 2005). Participacija u obrazovnom sistemu se često odbacuje zbog krupnih interesa određenih aktera i dinamika koje čuvaju postojeću hijerahiju (Rhodes, 2012). Kada se prepozna neki problem u društvu, npr. digitalni jaz među generacijama i klasama reakcija u obrazovnom sistemu je „dodajmo na listu kompetencija“ i time bolje pripremamo mlade za tržište rada. Imamo preokret sa teme ili problema *zaposlenja* na problem *pripremljenosti za zaposlenje* koji odgovornost spušta na individualni nivo. I tu se učvršćuje gotovo dogmatski, tako da je individualna odgovornost svakoga da pronađe posao, jer postaje osoba koja cijelog života uči i usavršava se te time podiže mogućnosti za zaposlenje:

„Izreka je: biti pripremljen za zaposlenje! Jevanđelje: pripremljenost za tržište rada je put ka kupovini vaše slobode i doprinosi društvenom napretku! Propovijed: nemojte otuđiti sebe i snosite odgovornost za društvo! Neka onaj koji je bez potrebe za učenjem baci prvi kamen.“ (Masschelein & Simons, 2013, str. 95).

Kritika kompetencija i cjeloživotnog učenja kao koncepta temelji se na tome što obrazovni sistem na taj način priprema osobu da bude šraf u postojećoj društvenoj realnosti. Školsko postignuće je najčešće dobar prediktor mogućnosti zaposlenja i budućih obuka (employability and trainability) (Roberts, 2010). Dakle, razvoj kompetencija omogućava osobi integraciju u društvo, time se društvo reprodukuje i time se legitimizuje postojeći poredak. Suština kvaliteta u ovom pristupu je da osigura da nastavnici, nastavnice kao i đaci imaju ili stiču kompetencije koje će im omogućiti pozicioniranje na tržištu rada. U tom sistemu osiguranje kvaliteta opravdava ekstenzivnu birokratsku mašineriju koja sprovodi autoritarni režim kontrole. Pedagoška odgovornost je zamijenjena pukim odgovaranjem na zahtjeve. Ali, nijedna ekonomska kriza nije došla zbog toga što neke kompetencije nisu dovoljno razvijene, tako da time ne može ni biti riješena (Masschelein & Simons, 2013). Svakako, kako i Zgaga (2008) kaže, nije problematično da su stvari koje djeca uče korisne, upotrebljive, ali je jako pogrešno insistirati da se u kurikulumu nalazi isključivo ono što je direktno upotrebljivo. U kurikulumu istorije, matematike ili jezika najmanje pažnje se obraća temama koje zaista mogu biti relevantne za demokratiju, npr. u matematici bi to bilo pitanje velikih brojeva, demografije, glasanja, u istoriji pitanje uspostavljanja demokratije i svih sistema koji su odbačeni ili neuspjeli još je i važnije od ratova i bitki čiji se detalji potencijiraju, a empatija i radost čitanja značajno su važniji za demokratiju od znanja koje se najčešće ispituje testovima (Meier, 2013).

Nije teško kritikovati sistem koji je u krizi, ali obrazovanje je u konstantnoj krizi i previranju oko uloge koju ima ili nema, odnosno koju (ne)ispunjava u društvu. Zbog toga je važno kritički preispitati i teorijske i praktične postavke te uloge, jer ona određuje teren kvaliteta. Ulogu obrazovanja određuje prije svega to što se bavi ljudima i njihovim razvojem, a to nosi niz kompleksnosti i specifičnosti koje nisu

vezane za druge sisteme. Uprkos tome, o obrazovanju se često govori u industrijskim terminima i metaforama, kao što je standardizovan produkt, proizvodna linija i sl. Takvo sagledavanje kvaliteta u obrazovanju štetno je i neadekvatno, kako Grej (Gray) kaže:

„Ljudska bića su potpuno nestandardna i ona u obrazovne situacije donose dug niz iskustava, emocija i mišljenja koja se ne mogu zanemarivati. Ocjenjivanje kvaliteta u obrazovanju je zato veoma različito od kontrole proizvoda u fabrikama ili usluga u maloprodaji.” (Gray, 1992 prema Sallis, 2002, str.19)

Za ovu studiju najvažnija kritika dominantnog diskursa kvaliteta obrazovanja i posebno kvaliteta procesa N/U dolazi iz kritičke teorije. Već neko vrijeme kritička pedagogija, kao dio *kritičke* teorije društva, unosi potrese u zajednicu istraživača i istraživačica u obrazovanju, postavljajući teška pitanja o uticaju obrazovanja i ulozi obrazovanja u društvu. Još od Freirea i sedamdesetih godina prošlog vijeka, ideja o obrazovanju za kritičku svijest bori se da postane dominantna struja i ako ne da zamijeni, a onda bar da dopuni postojeće paradigme u teorijama o obrazovanju. Ta borba zasniva se na premisama izloženim u nastavku.

Za veći dio planete neizbježnost ekonomskih zakona postala je, nažalost, i neizbježnost u obrazovnim tokovima što je samo omogućilo produblјivanje nejednakosti (Žiru, 2011). Istraživanja su dokazala da je gotovo svuda u svijetu socio-ekonomski status učenika i učenica među najснаžnijim prediktorima njihovog akademskog postignuća (npr., Coleman et al, 1966; Gamoran and Long, 2006; Burdije and Paseron, 2014; Fishkin, 2014). Iako su neki od nalaza ovih autora opovrgnuti, njima se otvorilo značajno pitanje pravednosti u obrazovanju. O kontradikciji između kvaliteta (nivo postignuća) i pravednosti (snaga efekta porijekla đaka) intenzivno se i dugo govori u obrazovanju (Dronkers, 2010). Prema našem mišljenju ova debata je važna, ali postavljena na pogrešnim pretpostavkama, jer se pravednost mora uvrstiti u sam kvalitet i tek onda se može govoriti o efektima obrazovanja. Očito je da obrazovanje danas ne ispunjava svoju emancipatornu svrhu i ne uspijeva da pruži šansu potlačenima, čime ih ili ostavlja van sistema ili zarobljava u krugu neuspješnih unutar sistema (UNESCO, 2013, 2014). Obrazovanje nije dovoljno demokratsko, a kritičke demokratske vrijednosti postaju otuđeni dio, koji je daleko od fokusa obrazovnih istraživanja i prakse (Apple et al., 2009; Apple, 2006; Biesta, 2009; Freire, 2005, 1975; Žiru, 2011).

Danas moramo očekivati da upravo obrazovanje izrodi novi društveni sistem, jer se sada dominantni društveno-ekonomski model pokazao neodrživim (Bishop, 2010). A to očekivanje ne može se samo odnositi na obrazovne politike i makro kretanja u obrazovanju, ono mora oblikovati i sam proces N/U (Scorza, Mirra & Morrell, 2013). Upravo zato je važno novo promišljanje kvaliteta obrazovanja i procesa N/U koji čini njegovu suštinu. Politike kao što je „Da nijedno dijete ne zaostaje“ (No Child Left Behind, 2002, 2004) ili „Kvalitetno obrazovanje za sve“ („Quality Education For All“, UNESCO, 2013, 2014) već u samim formulacijama govore da kvalitetno obrazovanje može postojati ako nije za svu djecu. Naslov „Da nijedno dijete ne zaostaje“ donekle je dvosmislen, šta se želi reći u toj obrazovnoj politici, ko zaostaje, djeca ili sistem, čiju odgovornost je važno osvijetliti? U analizi kvaliteta obrazovanja u Aziji, finansiranoj od strane Azijskog razvojnog fonda, navodi se da se prioritet kvaliteta obrazovanja postavlja čak ispred dostupnosti obrazovanja, jer je prioritet da obrazovanje omogući privredne i ekonomske potrebe društva (Chapman & Adams, 2002).

Ključna pitanja koja se mogu postaviti iz tradicije kritičke pedagogije jesu: Može li se obrazovanje nazvati kvalitetnim ako nije za svu djecu; šta se dešava kada se u praksi obrazovanje pokaže nedostupnim za određene društvene grupe; i konačno šta je to u čemu ne bi trebalo da zaostaje nijedno dijete? Kvalitetno obrazovanje za sve bi moralo značiti kvalitet za sve, odnosno kvalitet i pravednost postaju neodvojiva cjelina (Schmelkes, 2013; Power, 2013). Sve ovo ukazuje da se pravednost, posebno

u smislu kritičke pedagogije, mora sagledavati kao sastavni, inherentni dio kvaliteta u obrazovanju, nikako kao dodatni, „nakalemljeni“ dio.

Sa kritičkom pedagogijom politički aspekt nastavnog procesa počinjemo posmatrati kao integralni dio njegovog kvaliteta i to je ono što socio-konstruktivistička paradigma ili njene grane ne uvažavaju uvijek. U skladu sa tim, principe kritičke pedagogije i vrijednosti ovog pristupa bi trebalo primijeniti na bazičnom nivou, u mikrosistemu učionice. To znači da se u mikrosistemu učionice mijenjaju odnosi moći, te se ne uči o univerzalnim vrijednostima već se živi i uči *u skladu sa* njima. Iako se o ovome opsežno govori u socio-konstruktivizmu, posebno u djelima Brunera (2009) i Djujija (1958), to je daleko od dominantnog diskursa u obrazovanju danas, kako u politikama tako i u obrazovnoj praksi.

Kritička pedagogija kritikuje koncept kvaliteta procesa N/U sa dva aspekta: kako je definisan kvalitet procesa N/U i kako se taj kvalitet osigurava i mjeri.

Ključna linija kritike obrazovnih politika u zapadnom svijetu je da u definisanju kvaliteta procesa N/U zanemaruju *demokratski potencijal* ovog procesa. Nastojanja da se obrazovni sistemi učine pravednijim su intenzivna, a njihov učinak, ipak, ograničen. Druga linija ove kritike postavlja pitanje upravo *trajanja ili održivosti* demokratske promjene koju ugrađujemo u obrazovanje putem procesa N/U. Ono što je na globalnom nivou prepoznato kao najveći izazov i neispunjena funkcija obrazovnih politika jeste: rad na osnaživanju demokratskih institucija; odgovor na klimatske promjene; ali i unaprijeđenju statusa žena u obrazovnim sistemima i društvu uopšte (UNESCO, 2014). Darling-Hamond (Darling-Hammond, 2006) opisuje američke škole kao izuzetno neravnopravne, te ističe kako je trasa od učionice do zatvora utabana za mnoge društveno marginalizovane učenike i učenice u sistemu. Ona naglašava potrebu da se škole orijentišu na razvoj kompetencija, ali i citira Tomasa Džefersona (Thomas Jefferson) i Du Boa (Du Bois) koji su isticali kako jedino umovi koji mogu autonomno da misle mogu očuvati demokratiju. Borba za demokratsko obrazovanje veoma je prisutna i danas zaključuje ona (Darling-Hammond, 2006).

Pored zanemarivanja demokratskog potencijala procesa N/U i problema održivosti poželjnih, kvalitetnih obrazovnih praksi, treća linija ove kritike sastoji se u klasičnoj kritici neoliberalizma, a to je stav da *obrazovanje nije servis tržišta ni društvenih elita* te da učenici i učenice nisu isključivo buduća radna snaga, već prije svega građani i građanke. Da bi se zaista razumjelo kako određena obrazovna politika sagledava kvalitet procesa N/U veoma je važno uzeti u obzir set vrijednosti, ideologiju i ideale koje takva politika zagovara jer se time definiše sama svrha obrazovanja (Cochran-Smith & Fries, 2001). Kako i ove autorke ističu, iako se nekada pežorativno govori o ideologiji u obrazovanju, ona uvijek postoji, bila eksplicitna ili ne, i važno je govoriti o njoj, jer značajno utiče na ishode obrazovnih intervencija. Upravo zato set vrijednosti koje određena obrazovna politika zagovara, mora bi biti jasno saopšten u javnosti i oko njega mora postojati društveni dijalog. Epl (Apple, 2006) i mnogi drugi (Freire, 1975, 2005; Žiru, 2011) ističu ono što se često previđa u definisanju kvaliteta obrazovanja, a to je *priroda obrazovanja kao političke prakse*. Ono što Epl napominje kao ključno pitanje istraživanja u obrazovanju nije uspješnost učenika i učenica na određenom nacionalnom testiranju ili uspjeh sa kojim su učenici i učenice savladali pojedini predmet, već je prema njegovom mišljenju mnogo važnije postaviti sljedeća pitanja:

„Čije je znanje ono koje se uči u školi? Kako je to znanje postalo „zvanično“? U kakvoj su vezi znanje i oni koji imaju najveći socijalni, kulturni i ekonomski kapital? Ko ima koristi od takvog okvira legitimnog znanja, a ko nema? Šta svi možemo da uradimo kako bismo obrazovanje učinili pravednijim?“ (Apple, 2006).

Obrazovne vlasti nerijetko ocjenjuju da je kriza obrazovanja, koja se ogleda u niskom nivou pismenosti i ostalih kompetencija, posljedica „prevelike demokratičnosti“ u obrazovnim politikama (Apple, 2006). Kompleksnost problema leži u činjenici da je obrazovanje istovremeno determinisano, a i da samo determiniše poželjan način funkcionisanja institucija društva, o tome kome bi trebalo da služe i ko da donosi odluke u njima. No, pod uticajem neoliberalnih struja demokratija u obrazovanju percipirana je ne kao politički već kao ekonomski koncept, čineći je tako manje potentnom i proglašavajući neuspjelim svako ulaganje u školu koje ne vodi rastu ekonomskih parametara, broju inovacija ili bruto domaćeg proizvoda, zbog čega su škole i dobile pogrdan naziv „crnih rupa“ budžeta (Apple, 2006).

Čak i u veoma humanistički orijentisanim dokumentima koji se bave obrazovanjem (npr. UNESCO, 2013, 2014) prenamaglašavanjem kompetencija ponekad se zaboravlja da učenike i učenice ne školujemo da postanu samo dobra radna snaga ili zaposleni šrafovi u određenom predetirmisanom tržišnom sistemu (Baucal, 2013; Todd, 2015), već da budu suvereni građani i građanke, oni koji nose razvoj društva. U ovom pogledu ni ono što zovemo elitnim obrazovanjem (koliko god taj koncept bio neprihvatljiv sa etičkog stanovišta, ne može se ignorisati postojanje takvih obrazovnih ustanova) ne garantuje dobre rezultate, dakle, ne garantuje kvalitet koji će učenicima i učenicama omogućiti da steknu kompetencije potrebne za njihov budući život, čak naprotiv, ugrožavaju sticanje tih komepetncija. U tzv. elitnim internatima odvojeni od svojih domova i porodica najčešće se obrazuju budući političari i oni koji donose odluke u različitim važnim društvenim sektorima (npr. škole kao što je „Eton college“ - u Vindzoru, Velika Britanija). Ovim mladim ljudima najcjenjeniji školski sistemi ne uspijevaju nadoknaditi emocionalnu uskraćenost koja nastaje odvajanjem od porodice i školuju nezadovoljne, egocentrične i kasnije lidere, koji su većinom nesposobne za empatiju i donošenje odluka u korist većine stanovništva (Duffell, 2014). Ti lideri donose odluke koje štite elitu i dodatno produbljuju jaz između društvenih grupa.

Drugi set kritika odnosi se na način na koji mjerimo i osiguravamo kvalitet N/U.

„Kvalitet procesa N/U je daleko od trivijalnog, ali kada se sagledavaju samo njegovi djelovi, a ne cjelina, neuhvatljiv je. Mjerenje je samo dio tog problema. Naša potreba za izvjesnošću i sigurnosti je vjerovatno razlog zbog kog ne vjerujemo da nešto razumijemo dok ga jasno ne izmjerimo“ (Ricci & Pritscher, 2015, p.6).

Ovo pitanje navodi nas da razmotrimo šta je to što u obrazovanju sa tolikom upornošću pokušavamo registrovati, odnosno izmjeriti, ali ne uspijevamo. Srž obrazovnog procesa, prvenstveno procesa N/U svakako je pedagoška interakcija (Ivić i sar., 2003) a mehanizmi preko kojih se mjerenja efekata ove interakcije sprovode jesu: standardizovana testiranja (nacionalna i međunarodna), različite vrste spoljnih školskih evaluacija koje najčešće sprovode inspektorkse službe i unutrašnje evaluacije koje sprovode lokalne obrazovne vlasti ili samo rukovodstvo škole. Ova mjerenja veoma utiču i na to kako će se sam sistem ponašati i kako će izgledati. U samoj koncepciji, baziranje obrazovanja na unaprijed propisanim ishodima i identitetima pretvara ga u mehanizam, čisti tehnički sistem koji je lišen svoje agensnosti, lišen svoje svrhe, kako kaže Biesta (2014).

Brojni su problemi koji proizilaze iz načina na koji se danas procjenjuje postignuće učenika i učenica standardizovanim testiranjima. Vodeći problem jeste to što standardizovana testiranja ispunjavaju tek sumativnu funkciju ocjenjivanja, ocjenjivanje naučenog, a nikako formativnu – funkciju ocjenjivanja *za* učenje ili ocjenjivanja *kao* učenje. Umjesto da budu početna ili tačka od koje se usmjerava učenje, testovi postaju krajnji cilj i za nastavnike, nastavnice i za učenike, učenice (Pešikan, 2012). Štaviše, uprosječavanje koje se dešava zahvaljujući standardizovanim nacionalnim testiranjima u mnogome ugrožava uvažavanje individualnih razlika učenika i učenica i stoga oni koji su na vrhu ili na

dnu skale postignuća najviše gube (Birenbaum et al., 2006). Zanimljiva je teza koji ukazuje na raskorak između savremene filozofije obrazovanja i mjerenja, u njoj se ističe da je naš obrazovni sistem koncipiran na idejama iz XIX vijeka, dok u procjeni uspješnosti sprovođenja tih ideja koristimo statistiku iz XXI vijeka (Rose, 2016). Ovo dovodi do pretjeranog uprosječavanja, dok bez ikakve dileme obrazovanje mora biti sagledano kao proces čiji kvalitet je nesvodiv na jednodimenzionalno skorovanje i upoređivanje prema uzrasnim ili bilo kakvim drugim karakteristikama. Važno je ne zaboraviti činjenicu da rezultati na testiranjima predstavljaju više od rezultata samog školskog učenja, to su rezultati rada sa djecom u samim porodicama, ali i na privatnim časovima (čija je učestalost u Srbiji i brojnim zemljama regiona prilično visoka, OECD, 2012) što sve ima direktnu vezu sa socio-ekonomskim statusom porodica djece.

Još jedan problem sa mjerenjem kvaliteta u obrazovanju jeste orijentacija na učeničko postignuće umjesto orijentacije na kompetencije. Orijetacija na kompetencije je odlika filozofije obrazovanja koja se bavi onim što osoba zna i može da uradi u idealnim okolnostima, dok fokus na školsko postignuće zagovara filozofija obrazovanja koja gleda šta je urađeno u određenom trenutku i okolnostima (Messik, 1984, prema Baartman et al., 2007), te na osnovu toga donosi obrazovne odluke. Mesik i Bartmanova ističu da je važne odluke, one koje utiču na život učenika i učenica, potrebno donositi uvijek u odnosu na veći broj procjena, iz više konteksta koristeći više metoda i prilika za ocjenjivanje. S druge strane, pored testiranja ostaju evaluacije u školi gdje najčešće zaposleni popunjavanju različite protokole i ček liste ili to čini neki organ zadužen za spoljašnju evaluaciju. U ovim evaluacijama posmatranje procesa nastave igra značajnu ulogu. Ali, pitanje je koliko su validni rezultati ovih posmatranja koje sprovode obrazovne inspekcije. Prvo, zbog načina na koji su ove strukture organizovane i obučavane, a drugi dio problema leži u potrebi za adekvatnim i veoma kvalitetnim protokolima za posmatranje N/U i drugih obrazovnih procesa (Gaertner & Pant, 2011).

Kod ocjene kvaliteta procesa N/U protokolima za posmatranje (kao i kod ocjene procesa N/U preko učeničkog postignuća testovima) problematična je dominacija orijentacije na sumativno ocjenjivanje, koja ostavlja malo prostora za usavršavanje nastavne prakse i podstiče spoljašnju motivaciju kod nastavnika i nastavnica. Najproblematičnije kod sumativnog ocjenjivanja procesa N/U je to što ne uspijeva da podstakne izvorno reflektivnu praksu i profesionalni razvoj nastavnika i nastavnica. Ovakve ocjene predstavljaju intervenišuću varijablu i u procjeni kvaliteta rada nastavnika i nastavnica. To znači da se vrlo često uspješnost nastavnika i nastavnica mjeri preko rezultata učenika i učenica na različitim testiranjima (prisutno i u domaćem novom Zakonu o osnovama obrazovanja i vaspitanja RS, 2018⁹). Ovakav postupak je potpuno metodološki nekorektan, jer je primijećeno da u zavisnosti od toga sa kakvom grupom nastavnici i nastavnice rade i rezultati znaju biti veoma drugačiji te da sumarni ishodi teško mogu biti mjerilo dodatne pedagoške vrijednosti koju obrazovanje donosi. Jednom riječju rezultati testiranja djece uključuju mnogo više uticaja od samo onog koji iskuse u školi. Grover i njegov tim (2015) zaključuju da je važno uvesti dvije do tri godišnje evaluacije nastavnika i nastavnica, ali putem posmatranja časova, te da se rezultati evaluacije zasnovane na posmatranjima po značaju izjednače sa rezultatima dobijenim u standardizovanim testiranjima i konačno da se porijeklo, socio-ekonomski status učenika i učenica uzmu u obzir kada se procjenjuje uspješnost nastavnika i nastavnica. Oni su na osnovu posmatranja časova zaključili da uspješnost nastavnika i nastavnica može da se dovede u vezu *sa promjenama u postignuću* učenika i učenica na standardizovanim testiranjima, ali očekivano ne i sa učeničkim inicijalnim rezultatima (Grover et al., 2015).

⁹ Sl. Glasnik RS br. 88/2017 i 27/2018

2.2. Kritička analiza instrumenata za posmatranje procesa nastave/učenja sa ciljem procjene kvaliteta

Posmatranje svijeta oko sebe jeste bazična sposobnost koju ljudi stiču još kao bebe. Vjerovatno se zato posmatranje nekada nedovoljno pažljivo karakteriše kao jednostavna ili svima poznata aktivnost (Wrag, 1999). Kako bi posmatranje bilo zaista utemeljeno i plodno, kako bi donosilo dodatnu vrijednost u odnosu na bilo koje laičko posmatranje, ono mora biti detaljno i dobro planirano, a sami instrumenti koji se u njemu koriste zasnovani na sveobuhvatnim teorijskim pretpostavkama, ali i empirijskim provjerama. Naravno, velika odgovornost leži i u rukama osobe koja posmatra časove. Ne zaboravimo da kod posmatranja ljudske aktivnosti uvijek postoji više perspektiva, na primjer, u učionici istovremeno učestvuju i prate proces i nastavnici, nastavnice i učenici, učenice, kao i osoba koja sa zadatkom samo posmatra. Kada bilješke napravljene uz posmatranje daju dovoljno informacija da se sagledaju sve perspektive možemo reći da je posmatranje bilo validno.

Kritike koje se upućuju instrumentima posmatranja procesa N/U navode da su rezultati/opisi u ovim analizama impresionistički, iako su unaprijed zadate kategorije i čak nivoi prisutnosti određene varijable u kategorijama. Zatim, ponašanja koja se posmatraju su najčešće izolovani, nepovezani segmenti upitne važnosti za cjelokupnu situaciju N/U (posebno se odnosi na protokole koji imaju vremenski ograničene jedinice analize (Wragg, 1999); zaključci koji se izводе iz posmatranja nisu koherentni; posmatranja su najčešće zasnovana na ograničenom uzorku koji nije dovoljno reprezentativan; posmatranja se često zabilježe poslije određenog vremena što otvara mogućnost za zakrivljenost podataka, jer sjećanje postaje rekonstrukcija, a ne reprodukcija posmatranog; ponašanja koja se posmatraju najčešće su dvosmisleno ili neadekvatno definisana, pa ostavljaju prostor za upliv implicitnih teorija onih koji posmatraju (Wilson, Robeck & Michael, 1974).

Kvantitativnim tehnikama posmatranja najčešće se zamijera da je niska validnost podataka i mali značaj za razumijevanje N/U kao cjelovitog procesa. Zapravo, u kvantitativnim tehnikama unutar protokola za posmatranje najčešće se bilježe frekvencije ili stepeni slaganja, što zapravo znači da se procjenjuje prisustvo ili odsustvo nekih varijabli, no kako je nastava kompleksan proces ovo pojednostavljivanje zapravo udaljava od stvarnog *razumijevanja* posmatrane prakse (Wragg, 1999). Na primjer, ukoliko prebrojimo broj pitanja koja postavljaju učenici i učenice i uporedimo sa brojem pitanja koje postavlja nastavnik ili nastavnica, susrešćemo se sa starom boljkom kvantitativne metodologije, a to je da po svom sadržaju učenička pitanja mogu biti isključivo tehničke prirode (pišemo li grafitnom ili hemijskom olovkom, na kojoj strani se nalazi lekcija, mogu li da otvorim prozor i sl.) dok se nastavnička pitanja mogu odnositi na kurikulum ili na sprovođenje discipline, tako da nam sam broj takvih epizoda ništa više ne bi mogao otkriti o kvalitetu procesa N/U na datom času. Štaviše, kompleksna ponašanja je veoma teško, ako ne i nemoguće uhvatiti kvantitativnim mjerama, te ona u posljednje vrijeme sve češće izostaju iz ovakvih protokola (Waxman et al, 2004). I taj problem postoji i kod velikih istraživanja koja ukrštaju podatke sa testiranja i posmatranja. Na primjer, koreanski đaci koji su veoma uspješni na PISA i TIMSS testiranjima imaju nižu unutrašnju motivaciju za učenjem (Lee, 2012). Njihovi roditelji troše puno novca na „obrazovanje iz sijenke“ tj. na „nevidljivo obrazovanje“ kroz privatne časove što sve utiče na to da podaci dobijeni testiranjima ne odgovaraju sasvim realnosti (Lee, 2012). Dakle, validnost je najveći izazov u analizi nastave kvantitativnim tehnikama.

Kada su u pitanju skale slaganja, koje se takođe često korsiste u protokolima za posmatranje, problemi su brojni i slični su uobičajenim problemima sa skalama slaganja (Chang, 1994). Ti problemi su podložnost uticaju karaktersitika osobe koja posmatra, halo efekat, pa i tendencija davanja srednjih vrijednosti kada osoba koja ocjenjuje nije sigurna u svoj sud. Sve to doprinosi subjektivnosti, a kasnije i problemu manje pouzadnosti. Ove skale daju nešto bolje rezultate kada iste osobe posmatraju veliki broj

časova (Wragg, 1999). Ipak korišćenje ovih skala nosi sa sobom i opasnost da se rezultati smatraju objektivnim i „važnijim” od nastavničkog profesionalnog suda (Wragg, 1999). U kvantitativnim protokolima, posebno onim koji nisu predmetno specifični, prostor za registrovanje samog sadržaja tokom posmatranja je minimalan, pa se rezultati protokola često svedu na generičke ili opšte ocjene (Waxman et al, 2004), koje su veoma udaljene od same posmatrane prakse.

Kvalitativni pristup posmatranju, s druge strane, daje bolje rezultate kada je validnost u pitanju, ali objektivnost i pouzdanost se značajno teže postižu, a samim tim manja je i mogućnost generalizacije podataka. Tako bi, recimo, kvalitativnom metodom dobili bogatstvo podataka o nastavničkim ili učeničkim pitanjima (mogli bismo imati sva pitanja zabilježena, podatke o tome u kom kontekstu su postavljana i da li je i ko na njih odgovorio), ali bi iz takvog bogatstva podataka bilo teško izvući zaključke, a još teže povući paralele sa drugim posmatranjima i časovima. Uloga osobe koja posmatra je od velikog značaja i uticaja na same rezultate posmatranja u svim metodologijama, ali posebno kvalitativnoj. Naime samo prisustvo osobe koja nije inače na času ili koju djeca i nastavnik, nastavnica ne poznaju utiče na ponašanje svih. Oni tada mijenjaju svoje ponašanje u skladu sa onim što misle da se od njih očekuje (Wragg, 1999). U Samfovoj studiji (Samph, 1976) u učionice su bili postavljeni mikrofoni koji su snimali razgovore kada u učionici nije bilo osobe koja posmatra proces N/U i kada jeste, dok su posjete radi posmatranja nekada bile najavljene, a nekada ne. Zabilježeno je da nastavnici i nastavnice više prihvataju učeničke ideje, daju više pohvala i postavljaju više pitanja kada u učionici boravi osoba koja samo posmatra čas. Sve ovo znači da rezultate sistematskog posmatranja uvijek moramo tumačiti upravo i najprije u kontekstu posmatranja, a da se ovakve prepreke mogu prevazići samo dugoročnijim i brojnijim posmatranjima istih grupa ili odjeljenja.

Način na koji se podaci objedinjuju i tumače predstavlja drugi dio problema podjednako u kvantitativnom i kvalitativnom pristupu. Naime, na osnovu istih podataka mogu se izvesti sasvim različiti zaključci zavisno od toga da li se kao nivo analize uzima škola, predmet, nastavnik, nastavnica ili odjeljenje (Waxman et al., 2004). A za prikupljanje dovoljne količine podataka posmatranjem potrebno je i jako puno vremena, tako da je uvijek važno jasno istaći koje vrste metodoloških izbora činimo u posmatranju i tumačenju podataka i jasno opisati njihova ograničenja.

Jedan dio naše kritike protokola za posmatranje odnosi se na metodologiju kojom se koriste i tehnike koje uključuju, što je već opisano, dok je fokus drugog dijela kritike na teorijskim ili konceptualnim domenima i njihovoj relevantnosti za kvalitet procesa N/U. Posebno problematičnom čini se veza instrumenata, a posebno protokola za posmatranje sa teorijskim okvirom iz kog bi trebalo da proističu. Vrlo često koncepti koji su obuhvaćeni protokolom nemaju direktnu vezu sa teorijskim pretpostavkama, pa je veoma teško izvoditi zaključke i tumačiti nalaze dobijene ovakvim protokolima. Većina instrumenata za posmatranje nastave fokusirana je na analizu nastavničkog ponašanja i zanemaruje važnost uloge učenika i učenica, a tek su rijetki instrumenti koji dozvoljavaju bilježenje razlika između različitih grupa učenika i učenica (Waxman et al, 2004). Vrag (Wragg, 1999) s druge strane ističe da su, sumirano, instrumenti najčešće fokusirani na: lične karakteristike bilo nastavnika/nastavnica bilo đaka; verbalnu interakciju na času (na liniji nastavnik, nastavnica-đak ili između đaka); neverbalno ponašanje; međusobne aktivnosti svih u učionici; nastavnikovo ili nastavničko upravljanje ponašanjem i vremenom; profesionalne vještine nastavnika ili nastavnica; nastavna pomagala; klimu, afektivni ton u odjeljenju; kognitivni aspekt rada u učionici (priroda i dubina razmišljanja, složenost zadataka i sl.) i konačno sociološki aspekt učionice (odnosi moći, uloge svih u učionici, norme, efekti socio-ekonomskog porijekla, itd.).

Ono oko čega su saglasni svi autori i autorke u polju jeste da protokolima najčešće nedostaje cjelovitost u obuhvatanju svih tih relevantnih fenomena. Iako se može reći da je takva cjelovitost

nedostižna, važno je da joj se bar teži. Ideja analize sekvenci i aktivnosti potiče upravo iz nastojanja da se nastava razumije kao kompozit uloga, aktivnosti i interakcija, kao i da se takvi cjeloviti uzorci procesa N/U „otvaraju” i analiziraju ponaosob. Takođe, na sasvim drugačiji način pokušavamo operacionalizovati ono što Vrag naziva sociološkim aspektom učionice, kroz koncept demokratskog potencijala koji smo ranije objasnili. Štaviše, problem procjene pravednosti unutar učionica postaje veoma aktuelan, jer su nejednakosti u društvu sve izraženije. Njega ističu i brojni autori i autorke koji tragaju za instrumentima za sistematsko posmatranje časova koji su osjetljivi za položaj različitih društvenih grupa i mogu da zabilježe podršku koja se ovim grupama (ne) pruža za vrijeme nastave (Jovanović, 2018; Waxman et al, 2004).

Neki od gore navedenih problema koje imamo sa protokolima za posmatranje nastave mogu se prevazići: operacionalnim definisanjem ponašanja koja se posmatraju (u SEKA protokolu koristimo veoma precizne, teorijski zasnovane i empirijski provjerene taksonomije); sistematskim praćenjem i popunjavanjem protokola za posmatranje (sa jasnim i detaljnim smjericama za njegovu upotrebu); prikupljanjem podataka tokom dužeg vremena; vežbanjem posmatrača da uoči i eleborira razlike između sagledanih perspektiva; kao i pravljjenjem izvještaja posmatranja u što kraćem roku nakon posmatranog časa (Pellegrini, Symons & Hoch, 2014). Ističemo da se ove teškoće u posmatranju procesa N/U mogu djelimično prevazići jasnom teorijskom zasnovanošću protokola za opservaciju (svaka kategorija mora imati jasno teorijsko opravdanje zašto je upravo taj aspekt ponašanja važno bilježiti), zatim i konceptualnom, a ne isključivo praktičnom obukom posmatrača i posmatračica. Primjer takvog pristupa je obuka za instruktore i insktutorke u programu Aktivno učenje (Ivić i sar., 2003) kojom se u cijelosti mijenja način na koji oni koji se obučavaju razumiju N/U i u skladu sa tim se pokušava doći i do implicitnih teorija i zabluda kako bi se obuka što uspješnije sprovela. Takođe, može se primijetiti da neke od navedenih kritika upućenih posmatranju nastave potiču iz zanemarivanja uticaja konteksta. Stoga je posebno bitno naglasiti da se kontekst (u ovom slučaju neke aktuelne karakteristike svih ekoloških krugova koji okružuju učenika ili učenicu po Bronfenbrenneru (1997) zapravo uvijek moraju analizirati u okviru datih kategorija u instrumentu. Kontekst je polazna tačka za razumijevanje skoro svih kategorija i on se može tumačiti na više nivoa apstrakcije (Pellegrini, Symons & Hoch, 2014), čemu posebno posvećujemo pažnju u ovoj studiji koja ima za cilj doradu SEKA tehnike.

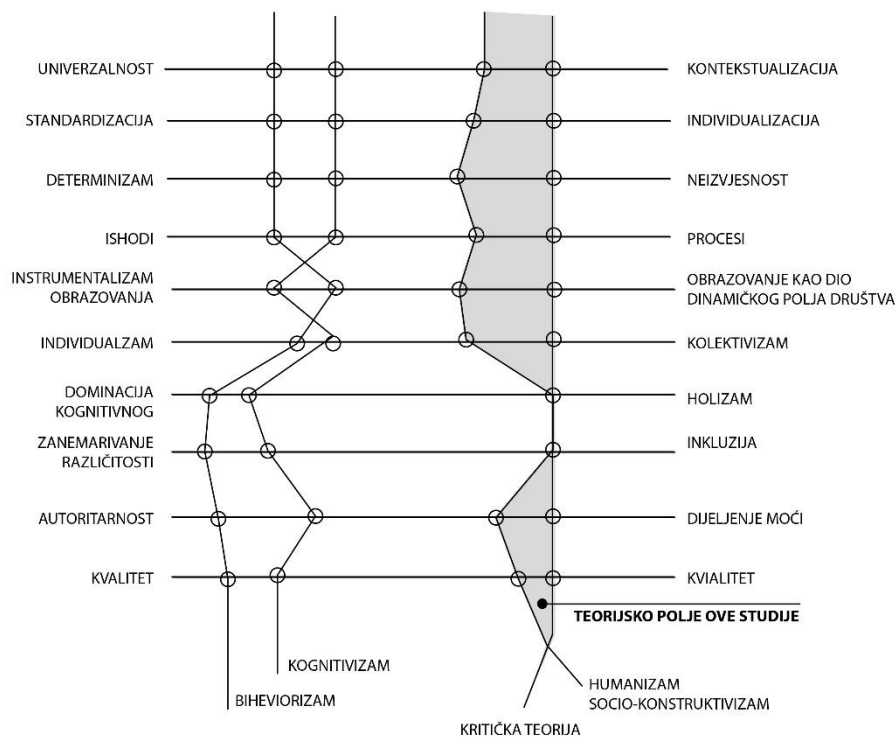
Važno je navesti još jednu primjedbu koja nije isključivo vezana za tehnike posmatranja već za sve vrste analiza kvaliteta u obrazovanju, ali koju pokušavamo da razmatramo i u bavljenju SEKA u okviru ove studije. Naime, mnogi smatraju da nema dovoljno objedinjujućih podataka, sveobuhvatnih analiza koje dosljedno prate cjelovite teorijske pretpostavke i da su stoga velike količine podataka koje imamo u obrazovanju zapravo nedovoljno upotrebljive (Fallon, 2003; Rose, 2015). Na koncu, za svako posmatranje nastave najbolje je precizno definisati istraživačko pitanje ili naprosto cilj posmatranja i tek na osnovu toga birati koju vrstu instrumenta koristiti. Ovo je načelo koje slijedi iz kombinovanog pristupa u obrazovanju i koje bi trebalo da bude okosnica odluke i u budućim korišćenjima SEKA. Štaviše, pored istraživačkog pitanja ili problema kojim osoba odlučuje da se bavi u određenom istraživanju, važno je naglasiti da lična paradigmatiska stanovišta veoma utiču na izbor metodologije (Mertens, 2009), pa time i odnos važnosti kvantitativnih ili kvalitativnih podataka u posmatranju tehnikom SEKA može varirati.

Posmatranje procesa N/U nikada, kao i ni jedan drugi postupak analize, ne mogu biti u potpunosti objektivni niti nalazi dobijeni njima mogu biti u velikoj mjeri uporedivi, ali kriterijum po kojem se oni i dalje mogu ocjenjivati jeste koliko uspješno unapređuju proces N/U. Upravo na zadovoljenje tog kriterijuma bili smo fokusirani u razvoju SEKA.

2.3. Doprinos konceptualizaciji kvaliteta u procesu nastave/učenja

Mnogo se govori o krupnim spoljašnjim preduslovima za ravnopravnije obrazovanje kao što su obuhvat djece i kvalitet uslova u kojima se ona školuju. Mnogo manje se o ovom problemu govori na samom nivou učionice i procesa u njoj. Zato u ovoj studiji tragamo upravo za načinima analize pravednosti u procesu N/U. Bavimo se dimenzijama kvaliteta procesa N/U koji upućuju na problem nejednakosti i time pokušavamo da socio-konstruktivističko tumačenje kvaliteta procesa N/U produbimo shvatanjima iz kritičke pedagogije. Ovo činimo u duhu radova Paola Freirea (Paolo Freire) (1975, 2005), bell hooks (bell hooks) (1994, 2003, 2010), Žirua (Giroux) (2011) kao i brojnih drugih autora i autorki koji daju doprinose u kritičkoj pedagogiji. Socio-konstruktivizam i kritička pedagogija nisu dvije suprotstavljene teorijske orijentacije (Breuing, 2011) već je njihovo povezivanje smisljeno i potrebno, pa pokušavamo da u njihovim konceptualizacijama, ali i metodološkim pristupima osmislimo i operacionalizujemo dimenzije kvaliteta koje ih kombinuju odnosno ukrštaju.

Zbog svih navedenih problema u definisanju kvaliteta procesa N/U i faktičkog nepostojanja teorije kvaliteta N/U među teorijama u obrazovanju, u ovom poglavlju predstavljamo naš pokušaj redefinisavanja socio-konstruktivističkog razumijevanja pojma kvaliteta N/U. Naša kritika u potpunosti uvažava pitanje interaktivne prirode procesa N/U, a produbljuje ulogu konteksta u procesu N/U. To sve pozicionira ovu studiju na teorijsko polje koje je između modernističke humanističke i postmodernističke kritičke paradigme u obrazovanju. Naš doprinos ogleda se u nadogradnji ideje o procesu N/U i obrazovanja u pravcu koji smatramo da je bio zapostavljen, a to je još intenzivnija orijentacija na *procesnost, neizvjesnost ishoda i pluralizam* u tumačenju kvaliteta procesa N/U i pitanje *pravednosti*, odnosno *demokratskog potencijala kao inherentnog kvaliteta procesa N/U* gdje je obrazovanje samo jedno dinamičko polje društva.



Prikaz 3. Mapiranje teorijskih koncepcija kvaliteta u obrazovanju i procesu N/U

Principi kvaliteta procesa nastave/učenja

U ovom radu oslanjamo se na pretpostavke socio-konstruktivističke teorije i kritičke pedagogije, na njihovom ukrštanju izdvajamo i definišemo principe kvaliteta procesa N/U, koji ujedno predstavljaju i preduslove njegovog kvaliteta (Tabela 3). Uz puno uvažavanje da je kvalitet procesa N/U u stalnom razvoju i mijenjanju, brojne specifičnosti određenog konteksta moraju se uvijek uzimati u obzir.

Tabela 4. Principi kvaliteta procesa N/U

I *Princip procesnosti.* N/U je proces, te se mora definisati, sagledavati i procjenjivati kao takav. Procesnost podrazumijeva stalno mijenjanje, i nastajanje. Ona nije trenutna već trajna dispozicija N/U u kojoj se dešavaju sve interakcije u učionici. To polje interakcija je polje procesa N/U.

II *Princip mentalne angažovanosti.*

2.1. *Učenje se dešava u zoni narednog razvoja.* Da li proces N/U vuče učenika, učenicu u zonu narednog razvoja (Vigotski, 1996)? Ovaj kriterijum ukazuje da je važno da aktivnosti u nastavi ne budu previše jednostavne (da ne budu u zoni prošlog ili aktuelnog razvoja), ali ni da budu prezahtjevne i nerealne za učenika, učenicu (u zoni budućeg razvoja).

Podtačka ovog principa bilo bi povezivanje svakodnevnih i naučnih pojmova. Taj odnos veoma je važan za formalno obrazovanje kao artifičijelni razvoj, odnosno kao treća linija razvoja pored ontogenetskog i filogenetskog (Vigotski, 1996). Ona se odnosi na povezivanje svakodnevnih znanja i iskustava sa naučnim pojmovima i kategorijama. Važno je ustanoviti da li N/U pruža adekvatnu osnovu za povezivanje ovih polova znanja, dakle da li omogućava generalizaciju svakodnevnog iskustva u naučne kategorije. Slijedeći ovu ideju Vigotskog posao nastavnika i nastavnica je da ukažu na jasne veze između nauke i života, a sve u zoni narednog razvoja.

2.2. *Aktivnost učenja je prevashodno mentalna aktivnost.* Nisu sve praktične aktivnosti na nastavi zaista i mentalno podsticajne aktivnosti. Aktivnosti koje vuku razvoj su mentalne time i unutrašnje (Ivić i sar., 2003; Pešikan, 2010). A unutrašnji mentalni procesi obuhvataju i kognitivni, i afektivni, i psihomotorni domen. Ovo svakako ne znači da su sve spolja vidljive aktivnosti isključivo manipulativne niti obrnuto, već da je važno analizirati ciljeve N/U i aktivnosti kojima se ti ciljevi ispunjavaju te procjenjivati nivo na kom oni mentalno angažuju onog ko uči. Ovdje je važno istaći da mentalno angažovanje nije isključivo kognitivno već i socio-emocionalno, bihevioralno itd. (UNESCO, 2020).

2.3. *Nivo složenosti kognitivnih operacija.* Podtačka ovog kriterijuma je mjera u kojoj su aktivnosti učenja kognitivno složene, jer je jasno da pamćenje ima skromniji razvojni efekat od analitičkih ili kreativnih aktivnosti (Anderson & Kratwohl, 2003).

III *Princip demokratskog potencijala procesa N/U.* Ovaj princip ističe da je proces N/U *politička praksa* (Freire, 1975, 2005; Apple, 2006, Žiru, 2011) što implicira da ona predstavlja prostor za učenje, ali i praktikovanje građanske uloge. U duhu sociologije djetinjstva, djecu gledamo *kao aktualne agense* i društvene aktere i akterke, dakle, naglašava se aktualna uloga, a ne samo njihov potencijalni uticaj u budućnosti (James, Kennedy, 2013; Prout, 1997; Mayall, 2000; Wells, 2018), i u tome škola je sam oblik njihovog življenja kako su isticali i Djuj (1941) i Bruner (2009).

Osjećaj *kolektiviteta*, osjećaj za zajednicu nasuprot prenatlaženom individualizmu (Apple, 2013), još jedan je aspekt ovog principa. Ovaj princip sprovodi se u praksi N/U putem suštinske i sveobuhvatne *učeničke participacije, raznovrsnosti didaktičkih izbora* koji reflektuju potrebe zajednice i *demokratsnosti kurikulumu*.

Dva relativno nova principa, koji predstavljaju posljedicu našeg nastojanja da povežemo kritičku pedagogiju i socio-konstruktivizam u obrazovanju su princip procesnosti i princip demokratskog potencijala, pa ćemo ih stoga detaljnije opisati.

Procesnost

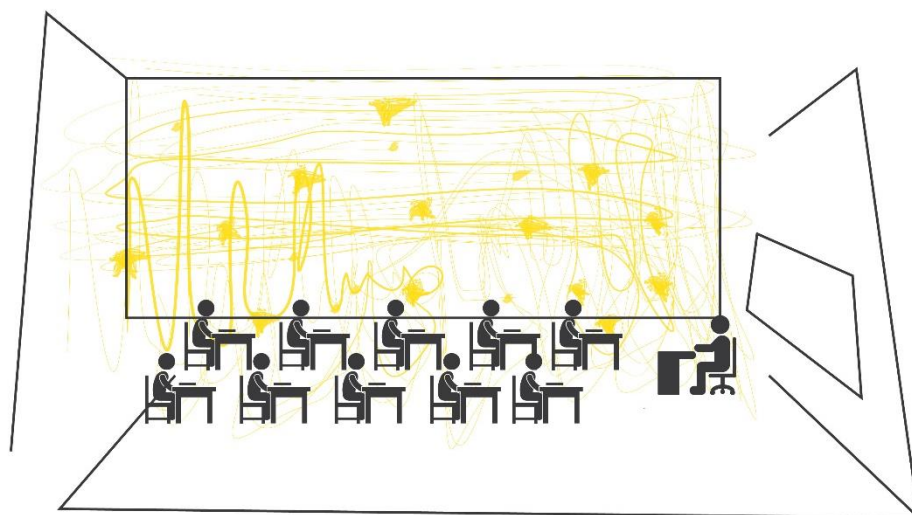
Kao što je navedeno u uvodnom poglavlju, orijentacija na proces u analizi N/U zapravo je posljedica naše pretpostavke da kvalitetan proces daje dobre neposredne, ali prije svega dugoročne rezultate. U tom procesu nalaze se sve ključne interakcije obrazovanja. To su sve interakcije unutar didaktičkog trougla (onaj koji uči - onaj koji podučava - sadržaj), ali i interakcije djece međusobno, djece sa institucijom kakva je škola i obrazovnim te društvenim sisitemom u cjelosti. Uprkos svim spoljašnjim uticajima koji su nesporni, držimo da određeni suverenitet nastavnika ili nastavnice unutar zidova učionice uvijek postoji, taj suverenitet je nekada i optuživan kao crna rupa neuspješne primjene obrazovnih politika, dok je za nas taj suverenitet izvor najplodonosnijih promjena i razvoja u obrazovanju. U organizaciji samih časova postoji nebrojano puno načina da se neki obrazovni ciljevi dostignu ili postave, a upravo u procesu N/U leži obezbjeđivanje prakse koja to omogućuje ili sprečava. Dodatno, proces N/U podrazumijeva najveći dio vremena koje djeca provedu u školi, zbog čega kvalitet tog procesa određuje kvalitet njihovog življenja u školi.

Recimo, scenario za čas predstavlja jedno nasljeđe i odličnu paradigmu cjelokupne filozofije *Aktivnog učenja* (Ivić i sar., 2003) koju zagovaramo i u ovoj studiji. Ukoliko poredimo pripreme za čas i scenario za čas vidjećemo da je u scenariju akcenat na učenicima i učenicama, ali prije svega na *procesu a ne na sadržaju* (Pešikan, 2013), zbog čega i nema fiksnu, već fleksibilnu strukturu sa samo osnovnim podacima o času u zaglavlju. Scenario je direktan izraz razumijevanja procesa N/U kao procesa pedagoške interakcije. Pedagoška interakcija i komunikacija su odraz ljudske prirode procesa učenja, koje u sebi uvijek sadrži najmanje dvosmjernu razmjenu. Oblici školovanja koji zanemaruju takvu vrstu interakcije, ili u kojima je proces nastave jednosmjerna transmisija su oblici patologije škole (Ivić i sar., 2003). Procesnost u analizi N/U odlikuje treperavo i živo razumijevanje tog procesa kao promjenljivog, tekućeg, a zapravo kao *polja interakcija*. Polje nije linearno, već se kreće u svim pravcima i zbog toga koristimo riječ procesnost umjesto procesualnosti. To polje ima agensnost (u kojoj tražimo kvalitet), a važno je istaći da je ta agensnost upravo u interakcijama (Barad, 1997), a ne u pojedinim akterima unutar polja:

„Polje nije precizno omeđen, statičan „domen” ili „područje”, nego dinamično „polje sila”. Polja su segmenti na koje se dijeli inače prazan i uopšten pojam „društva”. Svako polje je djelimično autonomno u odnosu na ostala, slijedi vlastitu logiku (taj „kumulativni proizvod svoje istorije”) odnosno u njemu se odvija njemu svojstvena „igra”, sa vlastitim pravilima. Ono predstavlja sistem objektivnih sila, smješten u obrazac, sa osobenom „gravitacijom”; više je od agregata pojedinačnog delanja a manje od rezultata koordiniranog plana (Bourdieu and Wacquant, 1992 str 18, prema Spasić, 2004, str 281).

Burdije raskida sa strukturalizmom i funkcionalizmom, ne govori o ulogama određenih struktura, aparata ili sistema. Ključno za njegovu analizu postaje istoričnost i borba. Jer ključni akteri polja uvijek nastoje da nametnu svoje pretenzije, dok potčinjeni pružaju otpor. Taj otpor slomljen je samo u patološkim situacijama, „ubijenih polja”, npr. u totalitarnim društvima (Spasić, 2004). Zato je jako važno prepoznati kritički pristup u ovakvom definisanju polja i primijeniti ga u nastavnim procesima. Burdije to ne čini direktno, ali mi u ovoj studiji želimo upravo to, da samu N/U posmatramo kao jedno od društvenih polja (Slika 4), kao jedan od mikrokosmosa društva danas:

„U savremenim, veoma diferenciranim društvima društveni kosmos se sastoji od nekoliko takvih relativno autonomnih društvenih mikrokosmosa, odnosno „prostora objektivnih odnosa, koji su mjesto jedne logike i jedne nužnosti, specifičnih i nesvodljivih u odnosu na one koji regulišu druga polja” (Bourdieu and Wacquant, 1992, str. 97 prema Spasić, 2004, str. 282).



Prikaz 4. Polje procesa nastave/učenja, ideja Jelena Joksimović, realizacija Mirjana Utvić

Proces N/U je društvena igra, pravila su određena obrazovnim politikama i društvenim normama, ipak proces N/U uvijek može da izađe iz granica terena te igre. Ovdje prepoznavamo da se taj mikrokosmos nastave može „otimati” ili proizvoditi sopstvene vrijednosti bez obzira na opšta kretanja u društvu. Za Burdijea je u vezi sa ovom tezom važan koncept kapitala (kulturnog, socijalnog, simboličkog, pa i ekonomskog), koji zapravo određuje linije tih borbi i emancipatorski potencijal obrazovanja, za nas emancipatorski potencijal procesa N/U. Polje naglašava strukturu sila i kapital kao moć, iako je ovo preteško analizirati bez analize pojedinačnih struktura koje su uključene. Burdije je zagovarao da je to jedini način sagledavanja stvarnosti (Spasić, 2004). Dakle, kako za Burdijea tako i u ovoj studiji prostor

procesa N/U je po značenju prostor borbe, ali u smislu analitičkog aparata to je prije svega prostor polja, koje može biti sociološko, psihološko, pedagoško ili sve to ujedno, zavisno od teorijskog okvira pomoću kog ga tumačimo.

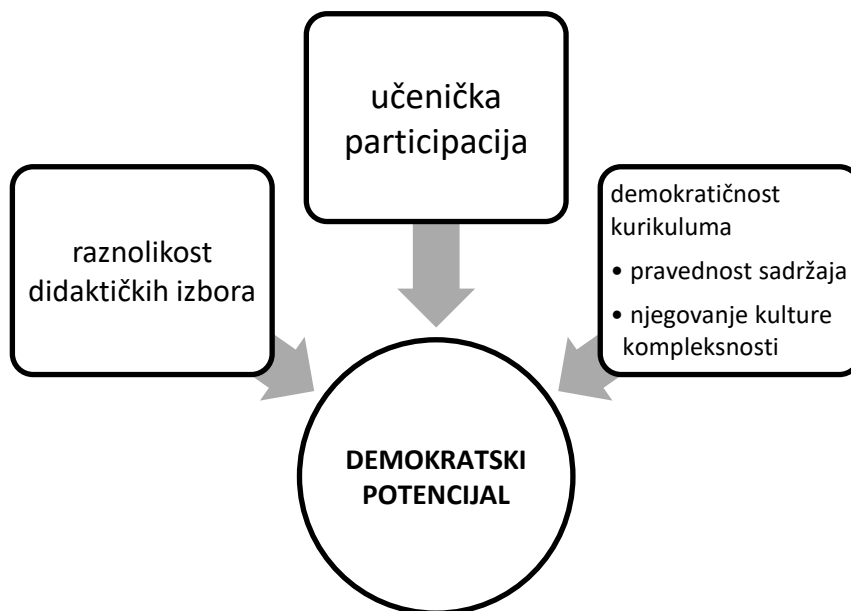
Saginozova (2008), na primjer, govori o posmatranju nastave kao o sagledavanju prostora koji se nalazi između onih koji uče i onih koji podučavaju, to je njihovo uzajamno dejstvo ili međugra, što je nalik burdijeovskom shvatanju polja.

Važno je naglasiti da orijentacija na proces ne isključuje relevantnost samog sadržaja N/U u procjeni kvaliteta, što je jako važno, a zanemaruje u brojnim instrumentima za posmatranje procesa N/U. Štaviše, fokus na procesnosti zapravo obavezuje da se u procjeni kvaliteta procesa N/U koristimo dinamičkim analizama. Da nam instrument za posmatranje u cilju procjene kvaliteta N/U ima dinamičku prirodu koja se ogleda u prilagodljivosti različitim upotrebama i ciljevima. Te procjene bi trebalo da budu povod da se ponovo (nakon nastave) ukrste perspektive i viđenja nastave među svim akterima koji su u njoj učestvovali (osoba koja posmatra – đaci – nastavnik, nastavnica).

Demokratski potencijal

Tema pravednosti i demokracije najčešće se obrađuje na značajno opštijem nivou bliskom sociologiji obrazovanja. Smatramo da moramo gledati na proces N/U transdisciplinarno, iz psihološkog i iz obrazovnog ugla i tako uputiti kritike načinu definisanja i praksi osiguravanja kvaliteta procesa N/U. Naravno, sistemski okvir i opšti društveni uslovi ostaju snažne determinante onoga šta će se dešavati u učionici, ali u ovom radu biramo da se oslonimo na suverenitet i subverzivni potencijal mikrokosmosa učionice. Voljeli bismo da nakon što se uđe u učionicu i počne čas, svaki put počne nova revolucija. Nastavnik ili nastavnica i đaci imaju pravo da sve što se u učionici dešava preispitaju, razvijaju, prilagode sebi i time subverzivno djeluju u odnosu na obrazovni, ali i širi društveni sistem. Na nivou škole, a prije svega učionice prelamaju se i stupaju u interakciju brojni faktori (kompetencije nastavnika i nastavnica, kvalitet resursa za učenje posebno udžbenika, kvalitet sredine za učenje, sve što sami đaci donose sa sobom itd.) čineći upravo ovo prostorom za ključna unapređenja kvaliteta (Leu and Price-Rom, 2006). Nastojanja progresivnih teoretičara i teoretičarki obrazovanja da perspektivu društvene pravednosti prenesu na obrazovanje objedinjuje Hekmenova (Hackmann, 2005) u pet ključnih komponenti ili alatki koje je potrebno otjelotvoriti u učionicama: obrada sadržaja; kritičko mišljenje; akcija i socijalna promjena; lična refleksija i svijest o dinamici unutar multikulturnih grupa. Slično, ali više elaborirano u kriterijumima kvaliteta obrazovanja za održivi razvoj u domenu kvaliteta procesa N/U navode se sledeća područja: pristup N/U; vidljivi ishodi u školi i zajednici; perspektive za budućnost; kultura kompleksnosti; kritičko mišljenje; jezik mogućnosti; objašnjenje i razvoj vrijednosti; i konačno perspektiva zasnovana na akciji (Quality criteria for ESD-Schools, 2005, str 13).

Prateći ovu liniju naš glavni cilj u redefinisavanju kvaliteta N/U koji predlažemo, zapravo jeste prevesti opšte pretpostavke i principe demokratskog obrazovanja isključivo na *didaktički nivo - nivo pristupa procesu N/U*, a da se ne govori prevashodno o određenim sadržajima predmeta ili o građanskom vaspitanju kako se to najčešće činilo do sada. Pravednost kao komponentu kvaliteta procesa N/U u ovoj studiji definišemo kao *demokratski potencijal procesa N/U*, koji uključuje dimenzije: raznolikost didaktičkih izbora; učeničku participaciju i demokraciju kurikuluma (Prikaz 5).



Prikaz 5. Struktura demokratskog potencijala procesa N/U

Demokratskim potencijalom nastave kao dijelom kvaliteta nastave postizemo da pravednost ne bude „nakalemljeni“, već inherentni dio procesa N/U. Sada ćemo bliže pojasniti zašto je svaka od dimenzija relevantna za demokratski potencijal procesa i kvalitet N/U.

Raznolikost didaktičkih izbora predstavlja zapravo samu metodiku nastave. Ovi izbori direktno oslikavaju ideologiju ili filozofiju nastave osobe koja drži tu nastavu. Ukoliko su ti izbori skučeni, jednolični i kreću se samo po određenom poznatom ili tipičnom polju nastavne prakse, velika je opasnost da brojni učenici i učenice budu izostavljeni ili nedovoljno podstakuti na učenje. Zato se u brojnoj literaturi ističe značaj diferencijacije nastave (npr. Convery and Coyle, 1993) i korišćenja mnoštva metoda, aktivnosti i resursa kako bi se proces N/U prilagodio što većem broju učenika i učenica (Pešikan, 2003). U ovoj tački koncept demokratskog potencijala susreće se sa konceptima mentalnog angažovanja i izbora metoda N/U i biće u daljem tekstu operacionalizovan zajedno sa njima.

Ilustracije radi možemo navesti tipičnu situaciju u kojoj se zadaci koji zahtijevaju više nivoje kognitivnog anagažovanja ne zadaju učenicima i učenicama koji imaju niže prosječne ocjene ili se uopšte ne zadaju u nižim razredima (Anderson & Pešikan, 2016). Zanimljivo je pitanje jedne nastavnice upućeno profesoru Lorinu Andersonu kada je gostovao u Beogradu (Filozofski fakultet, 2012). Nastavnica je upitala kako može koristiti aktivnosti analize, evaluacije i kreiranja u nižim razredima osnovne škole, jer je smatrala da je to nemoguće sa djecom koja nisu razvila sposobnosti apstraktnog mišljenja. Odgovor profesora Andersona bio je veoma slikovit, opisao je slučaj svoje unuke koja je u vrtiću radila na istraživačkom projektu o čistoći ruku, te je, primjereno svom uzrastu, uspješno mogla da obrazloži svoje hipoteze, metodologiju i rezultate. Ovaj primjer ukazuje kako između veoma stimulatивne aktivnosti i djeteta nekada stoji samo jedna prepreka - nastavnik ili nastavnica, odnosno njihovo ubjeđenje da se na razvoj čeka, umjesto da se pažljivo i postupno razvijaju oslonci koji su podrška tom razvoju. Ovaj primjer ilustruje i kako se didaktički izbori prelamaju kroz ubjeđenja koje nastavnici i nastavnice imaju o djeci ili procesu učenja. Jasno je da brojne predrasude, stereotipi i očekivanja od pripadnika i pripadnica određenih društvenih grupa utiču na izbor didaktičkog postupka i veoma utiču na njihov proces učenja. Uostalom, to pokazuju već klasični nalazi o prisustvu Pigmalion efekta (Brophy, 1983; Goddard, 1985), to jest, uticaju očekivanja nastavnika i nastavnica na postignuće đaka (Gershenson, Holt & Papageorge, 2016; Maggioni & Parkinson, 2008).

Vaksman i saradnici (Waxman et al., 2004) ističu da istraživanja pokazuju brojne nejednakosti unutar učionice. Postoje brojni nalazi da u nastavnom procesu učenici i učenice nisu tretirani na isti način po osnovi roda, socio-ekonomskog statusa, etničke pripadnosti i otpornosti, tj. rezilijentnosti. Jasno je da različiti pristupi djeci utiču na kvalitet N/U i lako mogu dovesti i do razlika u obrazovnim postignućima. Stoga je u pogledu različitih nastavnih pomagala i izvora, takođe, važno imati što raznovrsniji pristup kako bi se različiti čulni, ali i saznavni kanali kod naših učenika i učenica angažovali u većoj mjeri, kako bi se uvažila prethodna znanja, sposobnosti, motivacija i iskustva djece. Na primjer, u inkluzivnom obrazovanju može se desiti da djeca sa određenim smetnjama ne mogu koristiti dominantan kanal komunikacije (npr. verbalno prezentovanje i djeca sa oštećenjem sluha), pa je neophodno uvrstiti različite kanale komunikacije u učenju.

Učenička participacija je objašnjena u velikoj mjeri u nastavku, ali ovdje želimo da istaknemo njenu direktnu vezu sa demokratskim potencijalom nastave. Naime, u samoj organizaciji procesa N/U moguće je podsticati ili obeshrabrivati demokratske prakse. Jedna ključna demokratska praksa je učestvovanje i to, prije svega, u donošenju odluka. Unutar zidova učionice najveći broj odluka najčešće donosi nastavnik ili nastavnica i to oslikava i moć koja je u tradicionalnoj učionici data nastavničkoj ulozi. Ipak, ovakav pristup udaljen je od Djujievog demokratskog učenja i veoma sličan je Freirevoj ideji o bankarskom sistemu obrazovanja (Freire, 1975). Nasuprot tome stoji kritička praksa u kojoj odluke unutar učionice zajedno donose učenici i učenice sa nastavnikom ili nastavnicom. Te odluke predstavljaju interese i služe interesima obje strane, koje zajedno kreiraju polje ili svijet N/U koji nije hijerihizovan i autoritaran, već je svijet učionice u kom su razlike između onog ko uči i onog ko podučava čak promjenljive. U takvom kontekstu pronaći zajedničko „mi“ zapravo je ujedno i izgrađivanje ličnog identiteta, jer se značenje ko-konstruiše a postoji zajedničko učešće u obrazovnim procesima (UNESCO, 2020). Ili kako Tomlinsonova predivno kaže: „Podučavanje je priča o učenju, a učenje o postajanju...“ (Tomlinson, 2014, str. 10). Takva praksa omogućava da se čuje glas učenika i učenica i da imaju moć i priliku da kreiraju prostor učenja i metode rada unutar svojih učionica.

Dakle, ovdje govorimo o donošenju odluka koje se odnose na način i dinamiku nastavnog rada. Učenici i učenice na osnovu svog iskustva i uloge koju imaju u procesu N/U imaju pravo i osnovu da učestvuju i u didaktičkim izborima, ali i u procesu ocjenjivanja, te planiranja procesa N/U, oni imaju sposobnosti za to (Mayer, 2016). Takvom vrstom učestvovanja djeca utiču na svijet koji su im odrasli „namijenili“, mogu da ga mijenjaju, dakle, osvajaju moć, ali i uče kako da koriste sopstveni uticaj, što je krucijalna sposobnost za ostvarivanje svojih prava i življenje demokratske, građanske prakse. Njihova građanska uloga u instituciji u kojoj se obrazuju, ostvaruje se kroz učenje i kreiranje uslova u kojima se to učenje dešava (SooHoo, 1993). Ovim pristupom samo obrazovanje postaje demokratsnije, povezanije sa društvenom grupom zbog koje postoji – sa djecom, a djeca dobijaju sinergiju života i školovanja. Nemogućnost participacije u školovanju, vjerujemo, dovodi do otuđivanja djece od samog tog procesa ili kako kaže dječak iz filma „Testirani“ reditelja Kertis (Curtis) Čina (Chin, 2015): „*Obrazovanje je svakako važno, ali ne toliko da se na njega potroši 21 godina života*“. Ova rečenica paradigmatički je prikaz kako učenici i učenice percipiraju obrazovanje, kao nametnuto spolja, od strane odraslih, kao nešto što je potrebno izdržati dok ne počne stvaran život. U zemljama bivše Jugoslavije postoji i praksa bacanja, cijepanja, čak i spaljivanja udžbenika nakon završene osnovne ili srednje škole. Ove epizode ekstremne su prikaz nedostatka unutrašnje motivacije ili rascjepa između motivacije i kulturno potpornih sredstava, ali vjerujemo da na tim primjerima veoma lako možemo da vidimo u kojoj mjeri su djeca otuđena, razdvojena od samog procesa školovanja. To otuđivanje ili alijenacija jedna je od ključnih prijetnji kvalitetu procesa N/U (Hughes, 2013). U tranzicijom izmorenim zemljama, kao što su naše, ima pregršt razloga za ovakvo ponašanje, ali jedan od mogućih pronalazimo u tome što u toku školovanja djeca nemaju prilike da u dovoljnoj mjeri učestvuju u odlučivanju o školskom životu, posebno o samom procesu N/U. Time oni ne uspijevaju da razviju osjećaj pripadnosti školi. Mogućnost da nastavnicima i

nastavnice udruže svoje snage sa učeničkim, zatim mogućnost da odjeljenja međusobno sarađuju i dolaze do zajedničkih rezultata, takođe, predstavljaju dio efektivne prakse učeničke participacije.

Treća dimenzija demokratskog potencijala je *demokratičnost samog kurikulumu*, u šta uključujemo pitanje *sadržaja i pitanje njegovanja kulture kompleksnosti*. Sadržaji koje učenici i učenice uče imaju različite nivoe i vrste pristrasnosti. Da li je Gavrilo Princip heroj ili terorista ili oboje (Antić, Pešić i Pešikan, 2008), da li je Kolumbo otkrio Ameriku ako je već bila naseljena, ili koliko naučnih otkrića su ostvarile žene čija imena nikada nisu zapisana u istoriji, samo su neki od primjera. Reprezentacija različitih društvenih grupa, kao i ukrštanje perspektiva moraju biti odlika planova i programa, a tako i udžbenika i ostalih resursa za učenje. Čije znanje je legitimno ili opšte prihvaćeno, pitanje je političkog uticaja na obrazovanje. Cijela procedura odabira znanja koja će ući u kurikulum, odobravanja i uspostavljanje mehanizama putem kojih to znanje postaje školska praksa podešena je tako da favorizuje privilegovane društvene grupe, a znanja društveno marginalizovanih grupa izostavlja se ili pominje u manjoj mjeri (Lee, 2003; Apple, 2012). Možemo slobodno reći da je to slučaj sa globalnim obrazovanjem i da je pluralizam vrijednosti i perspektiva tek nedavno počeo da osvaja obrazovne prostore. Jedan od razloga svakako jesu sve mnogobrojnije kulture iz kojih potiču đaci, ali i sve ozbiljniji potresi društvenih odnosa subordinacije i dominacije.

Epl (Apple, 2012) elaborira mehanizme putem kojih su odnosi moći i ideologije ugrađeni u kurikulumu, pedagogije i načine vrednovanja u obrazovanju. To sve ima ogroman potencijal da šteti određenim društvenim grupama, čega smo svakodnevni svjedoci, kako je već pominjano, značajan korpus literature govori o školi kao alatu za reprodukciju nejednakosti (Burdije and Paseron, 2014; Coleman, 1966; Fishkin, 2014; Gamoran and Long, 2006; Sirin, 2005, itd.). Pluralizam vrijednosti, reprezentovanje ili predstavljanje svih društvenih grupa, pravedan tretman marginalizovanih tema u sadržaju, ključni su oslonci demokratičnosti u ovom pogledu. Demokratija znanja je prije svega pitanje pravednosti prema određenim društvenim grupama, ali i pitanje planetarnog opstanka zbog toga što određene socijalno marginalizovane kulture pronalaze načine adaptacije na klimatske promjene mnogo brže i bolje od većine stanovništva na Zemlji. Raznovrsnost različitih sistema znanja može se uporediti sa biodiverzitetom i njegovom važnosti za opstanak planete (UNESCO, 2020).

Jedna dimenzija demokratičnosti kurikulumu je legitimizacija i uključivanje sadržaja koji pokriva širi dijapazon znanja koja potiču iz različitih kultura, društvenih slojeva ili etničkog porijekla. Druga veoma povezana dimenzija demokratičnosti kurikulumu je pitanje njegovanja *kulture kompleksnosti* u procesu N/U, naspram kulture redukcionizma (Quality criteria for ESD-Schools, 2005). Nastavili bismo Mejsonov stav da (Mason, 2006, str. 20): „Ako je društveni svijet multidimenzionalan, onda zacijelo i naša objašnjenja moraju biti takva?“ time što bismo istakli da i proces N/U mora biti multidimenzionalan. Taj proces mora oslikavati svu složenost realnosti u kojoj djeca žive i u proučavanju ukrštati perspektive, kontrastirati „istine“, porediti kontekste i produbljivati lično iskustvo stvarnim životnim dilemama koje prate naučne pojmove. Tek u učionici u kojoj se sadržaj N/U razvija kao višeslojan, povezan sa drugim predmetima i otvoren za vezu sa stvarnim životom svakog đaka osigurava se da đaci prepoznaju značaj školovanja za svoj život i samim tim imaju bolje izgleda za svoja akademska postignuća.

Kod pitanja kompleksnosti u kurikulumu, koje sve više dobija na značaju, nije jedina stvar pitanje kompleksnosti *problema* sa kojima se svijet suočava, već je to prije svega pitanje kompleksnosti *mišljenja*, koje stoji nasuprot nizu uskih tehničkih racionalnosti koje se mogu uspješno savladati, a da osoba ne uspije razumjeti ni dio njihove uloge u stvarnom svijetu. Postići sistematično razumijevanje pojava, razviti „sistemski pogled“ na realnost doprinosi tome da se prepoznaju veze između globalne situacije i lokalnih akcija (Quality criteria for ESD-Schools, 2005). U istom tekstu navodi se da građenje procesa N/U koji njeguje kulturu kompleksnosti uključuje sledeće aspekte: pažnja usmjerena na odnose

u vremenu i prostoru, na povezivanje svih živih bića međusobno, ali i prirodnih događaja sa ekonomskim i društvenim, globalnog efekta i lokalnih akcija; važnost različitosti ali i ograničenja kao potencijalima za budućnost, divergentno mišljenje kao okosnica procesa učenja koji je nepredvidljiv i veoma individualan, svaka osoba konstruiše sopstveno značenje; svijest o granicama i konačnosti resursa, vremena potrebnog za biološke cikluse, potencijala ljudske vrste itd. Da pođemo i korak dalje, ovakav kurikulum otvoren je i sadrži neizvjesnost i rizik, spor je, nosi frustracije i veoma je složen dok niko zapravo ne može garantovati ni osigurati ishode. I još važnije, o čemu Biesta govori, jeste da obrazovanje ne može njegovati niz prethodno zadatih identiteta, već omogućiti da se kreiranje novih identiteta desi ili ne desi. Kreiranje identiteta se posmatra kao događaj, kao nešto što nastaje kada osoba postavlja svoje uslove koji mogu biti sasvim drugačiji od ponuđenih. Obrazovanje bi trebalo da prigli taj rizik ne zato što je neizbježan kako se prepoznaje u obrazovanju za održivi razvoj, već zato što je obrazovanje bez rizika jalovo, osuđeno na društvenu reprodukciju i umetnuto u postojeći poredak stvari (Biesta, 2014).

Demokratičan kurikulum dio je stvarnog svijeta koji djeca žive, ali istovremeno on preispituje aktuelni društveni kontekst, provocira ga i mijenja. Burdije ističe pitanje simboličkog nasilja moćnih društvenih struktura nad onima koje su u potčinjenom položaju. To simboličko nasilje veoma je prisutno u kurikulumima, ono je zapravo pokušaj legitimizacije dominantnog društvenog poretka i opravdava ulogu škole u toj reprodukciji (Spasić, 2004). Možda mehanizam pomoću kojeg škola reprodukuje nejednakosti možemo objasniti ovako: dominantne kulturne i socijalne vrijednosti su najpoželjnije u samom sistemu školovanja, to znači da one omogućavaju početnu prednost, ali i prednost tokom cijelog školovanja za grupe djece koje su odveć društveno privilegovane, tako se njihov simbolički kapital utvrđuje i povećava, zadržavajući one manje privilegovane u potčinjenom položaju neuspješnih u obrazovnom smislu, a klasno nižih u društvenom smislu.

Stoga možemo zaključiti da demokratičnost kurikuluma leži u sadržaju koji preispituje društvenu realnost i ima snagu da je mijenja, naspram kurikuluma kojim se prije svega pokušava očuvati status quo.

*

Možda, najjednostavnije rečeno, demokratski potencijal predstavlja uticaj koji proces N/U može ostvariti u životima svih aktera ali i u društvu. To su mogućnosti da se svijet razumije, prihvati, ali i mijenja. Koncept demokratskog potencijala u ovoj studiji nastaje imajući u vidu neprivegovane društvene grupe, prije svega imajući u vidu činjenicu da socio-ekonomski status ima tako veliki uticaj na učeničko postignuće (Burdije and Paseron, 2014; Coleman, 1966; Fishkin, 2014; Gamoran and Long, 2006; Sirin, 2005). Ali demokratski potencijal je samo pretpostavka, ili temelj, na kom će u zavisnosti od konteksta učionice za svaku društvenu grupu biti moguće kreirati različite procese N/U. Demokratski potencijal i njegove tri dimenzije zapravo su principi na kojima se svaka nastavna praksa može graditi. Priznajemo da je probleme neprivegovanih društvenih grupa nemoguće generalizovati i zato vjerujemo da su dalje teorijske i empirijske razrade ovog koncepta neophodne.

Ravni kvaliteta procesa nastave/učenja

Kako smo upravo opisali principe koji su temelji ili preduслови za kvalitetnu nastavu, tako sada želimo da posvetimo pažnju prelamanjima tih principa u stvarnost učionice, a to su ravni opsega i dimenzija kvaliteta. Ove ravni posljednji su korak za operacionalizaciju koncepta kvaliteta procesa N/U.

Cjelokupan diskurs socio-konstruktivističke paradigme insistira na procesu N/U kao aktivnom i to jeste okosnica u tumačenju kvaliteta procesa N/U. Zapravo *aktivnost* u N/U mora biti u središtu svakog pokušaja definisanja ovog procesa. Pokušali smo da promišljamo redefinisane kvaliteta procesa N/U i tako razvili načelne principe kvaliteta tog procesa (Tabela 3) i dvije ravni kojima se konkretizuje kvalitet, a to su ravan opsega i ravan dimenzija kvaliteta N/U (Tabela 4). *Ravan opsega* kvaliteta procesa N/U obuhvata broj aktivnih učenika i učenica i vrijeme trajanja aktivnosti. Drugu ravan čine dimenzije kvaliteta procesa N/U i ona obuhvata: relevantnost aktivnosti, nivo mentalne angažovanosti, metode N/U, učeničku participaciju i kvalitet okruženja za učenje. Ova ravan govori koje su i kakve aktivnosti i kako se realizuju unutar prethodnom ravni opsega ocrtanog simboličkog prostora.

Tabela 5. Ravni kvaliteta procesa nastave/učenja

		RAVAN OPSEGA	
		Trajanje	Broj učenika/ca
RAVAN DIMENZIJA KVALITETA N/U	Relevantnost aktivnosti		
	Nivo kognitivne angažovanosti		
	Metoda N/U		
	Stepen i vrsta učeničke participacije		
	Kvalitet okruženja za učenje		

Ovaj analitički okvir leži na osnovnom načelu u Aktivnom učenju (Ivić i sar., 2003) koje glasi: što više učenika, što duže vremena da provede u što relevantnijim aktivnostima. Ravan dimenzija zapravo je niz kontinuma na kojima svaka aktivnost može da se pozicionira i kod njih nijedan krajnji pol nije ideal kojem se teži, već je kvalitet procesa N/U veći ukoliko je „šaranje” po njima veće, odnosno što su aktivnosti procijenjene na osnovu njih raznovrsnije, a u skladu sa postavljenim ciljevima nastave. Veoma pojednostavljeno sumiranje ovih aspekata kvaliteta bilo bi da kvalitetan proces N/U otvara što veći simbolički prostor za što raznovrsnije aktivnosti. No, svakako u zavisnosti od konteksta procjene zavisi u mnogome i kako se ove ravni koriste.

Relevantnost aktivnosti i kvalitet procesa nastave/učenja

Smatramo da o dva aspekta ravni opsega, broju učenika i učenica i vremenu trajanja aktivnosti, nije potrebno detaljnije govoriti i zato odmah prelazimo na elaboraciju nešto složenijeg koncepta koji pripada ravni dimenzija kvaliteta, a to je koncept *relevantnosti*. Kada govorimo o relevantnosti procesa N/U ključna je njegova veza sa ciljevima. A kada govorimo o ciljevima zapravo govorimo o nastavnim planovima i programima. Prva pretpostavka kvalitetnog kurikuluma u socio-konstruktivističkoj paradigmi jeste orijentacija na učenike, odnosno učenice. Zatim ideja da je učenje socijalne prirode (Vigotski, 1996; Pešikan, 2010) i to znači da se i kurikulumi prilagođavaju različitim nacionalnim kontekstima i okolnostima. U promjenljivim okolnostima političke nestabilnosti nekada su reforme koje dolaze odozgo i inicijative koje dolaze odozdo prepune unutrašnjih nekonzistentnosti i kontradiktornosti. Što znači da će kvalitet određene nastavne situacije značajno varirati i od situacije u kojoj se odvija. To svakako ne znači da će kvalitet nužno opasti u ovakvim okolnostima.

Postavljanje ciljeva u nastavi ima višestruku ulogu, da omogući svrsishodno djelovanje, da se odaberu aktivnosti N/U, da se usmjeri ocjenjivanje, ali i izbor resursa za učenje i slično (Janevski, 2013). Može se govoriti o tri nivoa ciljeva: opšti obrazovni (npr. učenje učenja ili motivacija za učenje, samostalnost u radu itd.), specifični ciljevi za dati predmet i specifični ciljevi za dati čas (Ivić i sar, 2003). Opšte ciljeve najčešće pronalazimo u obrazovnim politikama, strategijama, zakonima ili aktima koji proizilaze iz njih, a donose ih obrazovne vlasti, dok neposredni proces N/U opet najviše oblikuju nastavni ciljevi konkretnih časova koji su dominantno određeni kompetencijama i kreativnošću samih nastavnika i nastavnica. Predlažemo da se procjena relevantnosti ciljeva časa sprovodi u dva koraka. Prvi je analiza samih ciljeva, tj. analiza usklađenosti sa zvaničnim obrazovnim dokumentima, ali i kritički odnos prema njima. Osim ideološke zakrivljenosti o kojoj Epl govori (2012), istraživanja pokazuju da su ciljevi i ishodi često nejasno formulisani i razvijeni (Pešikan i Lalović, 2017). U drugom koraku analiza ciljeva se sprovodi kroz matricu osmišljenu u okviru prve verzije Tehnike sekvencijalne analize (SEKA) (Ivić, 2008). U matrici se ukrštaju ciljevi časa sa odgovarajućim aktivnostima učenika i učenica na času i dobija se pregled usklađenosti ciljeva i aktivnosti, to jest, da li ima „nepokrivenih” ciljeva ili aktivnosti – ciljeva za koje nema odgovarajućih aktivnosti, ili aktivnosti za koje nisu planirani ciljevi (Tabela 5).

Tabela 6. Matrica procjene relevantnosti aktivnosti učenika u SEKA (preuzeto iz: Ivić, 2008, str.22)

		CILJEVI		
		C1	C2	Cn
AKTIVNOSTI	A1			
	A2			
	An			

Analiza konkretnih nastavnih ciljeva plodonosna je za procjenu kvaliteta procesa N/U, jer se njom istovremeno mogu registrovati i prakse koje dosljedno prate kurikulum, ali i one koje ga ne prate već proširuju, produbljuju, izazivaju u čemu takođe leži dio njihovog kvaliteta.

Nivo kognitivnog angažovanja i kvalitet procesa nastave/učenja

Još od objavljivanja taksonomije obrazovno-vaspitnih ciljeva Bluma i saradnika (Bloom et al., 1956, 1981) nastavne ciljeve i aktivnosti dijelimo na kognitivni, afektivni i psihomotorni domen i mogući su različiti nivoi dubine mentalnog angažovanja u svakom od tih domena. U revidiranoj Blumovoj taksonomiji (RBT) u kognitivnom domenu se ukršta dimenzija kognitivnih procesa i dimenzija znanja (Anderson & Krathwol, 2003). Unutar svake discipline postoje različite vrste znanja koje se uče: činjenička (faktografska), konceptualna, proceduralna i metakognitivna znanja, s kojima se može baratati na različitim nivoima složenosti (Anderson & Kratwohl, 2003). Mi ćemo u radu koristiti revidiranu verziju Blumove taksonomije.

Tabela 7. Dimenzije i nivoi revidirane Blumove taksonomije (Anderson & Kratwohl, 2003)

<i>Dimenzije znanja</i>	<i>Kognitivni procesi</i>					
	zapamtiti	razumeti	primeniti	analizirati	evaluirati	stvoriti
Činjenička (faktografska)						
Konceptualna						
Proceduralna						
Metakognitivna						

Blumova taksonomija se već dugo koristi u planiranju nastave zbog čega je veoma pogodna i za procjenjivanje kvaliteta ciljeva i aktivnosti. Važno je istaći da iako Taksonomija uspostavlja hijerarhiju ciljeva njom se zagovara da u nastavnoj praksi sve dimenzije i svi nivoi kognitivnih procesa budu zastupljeni, i da nastava klizi iz jedne u drugu ćeliju ove tabele u zavisnosti od svrhe nastavne situacije. Iskustvo iz istraživanja pokazuje da u učionicama često srećemo naizgled podsticajne aktivnosti koje su lišene potencijala za učenje, nemaju metakognitivnu komponentu, a iako izgledaju veoma aktivirajuće zapravo su površne (Saginer, 2008). Zbog toga je važno da se u nastavi uvijek razmotri smislenost i relevantnost aktivnosti kao i to koliko se učenici i učenice mogu baviti metakognitivnim domenom.

Nivo kognitivnih procesa po RBT nije jednoznačno ni jednostavno odrediti za svaku aktivnost, on zavisi od konteksta, posebno od dostupnih kulturno-potpornih sredstava (naizgled isto pitanje može biti nivo reprodukcije ili nivo razumijevanja u zavisnosti od toga kako je taj sadržaj obrađen u udžbeniku ili na nastavi i kako je formulirano pitanje, jer formulacije pitanja doslovno preuzete iz udžbenika ili beležaka sa časa najčešće favorizuju puko zapamćivanje). Znači da slična aktivnost u različitom nastavnom kontekstu može pripadati različitim kategorijama RBT i to je važno uvijek imati u vidu.

U protokolima za posmatranje nastave potreba da se zabilježe viši nivoi mišljenja učenika i učenica postala je jedan od imperativa, jer sve obrazovne politike ističu važnost razvoja kritičkog mišljenja. No, ovo nije nimalo jednostavan zahtjev. Brojni protokoli pokušavaju da uvrste u kategorije

analize tipične nastavne situacije koje oslikavaju dublje kognitivne procese tako da se mogu kvantifikovati ili bar djelimično opisati, ali ovo ostaje izazov, jer sve tehnike posmatranja časova imaju ograničenje da se bave spolja vidljivim, bihevioralnim aspektima učenja (Waxman et al, 2004). Sa ovim izazovom smo se i mi sreli koristeći RBT, ali naše rješenje je usko vezano i za metode rada koje nastavnik ili nastavnica koristi, što je detaljnije objašnjeno u tekstu koji sledi.

*

Metode nastave i kvalitet procesa nastave/učenja

Unicefov radni dokument o kvalitetu u obrazovanju (UNICEF, 2000) ističe metode rada, tj. didaktičke izbore nastavnika ili nastavnice kao veoma važne i što je zanimljivo u ovom dokumentu, upravo se metode rada pominju kao sredstvo kojim se obezbijeduje smanjivanje razlika među učenicima i učenicama, dakle, iako samo u naznakama, prepoznaje se demokratski potencijal nastavnih metoda kao važan. Svakako, nastavne metode su prostor u kom leži intelektualni izazov, za đaka i stoga su veoma važne za ostvarivanje zone narednog razvoja u učionici, i učenje kao transformativno djelovanje.

Postoji niz tipologija nastavnih metoda i puno dilema oko toga šta se može nazvati metodama šta tehnikama, postupcima ili oblicima rada. Kako bismo izbjegli tu konfuziju u ovoj studiji smo preuzeli klasifikaciju metoda N/U iz programa Aktivno učenje (Ivić i sar., 2003). Ovdje su sve metode formulisane iz ugla osobe koja uči, organizovane su oko pet dimenzija, koje pretpostavljaju podsticaje i provokacije za određene tipove učenja, zbog čega su dragocjen resurs u operacionalizaciji kakvu želimo da postavimo u ovom radu. Ove dimenzije se međusobno ne isključuju (svaka aktivnost se može pozicionirati na svakoj od pet dimenzija istovremeno), a glase (Ivić i sar., 2003):

- smisleno naspram mehaničkog (doslovnog) učenja;
- praktično (tj. učenje u vidu praktičnih spoljašnjih aktivnosti) naspram verbalnog;
- receptivno naspram učenja putem otkrića;
- konvergentno (logičko) naspram divergentnog (stvaralačkog) učenja;
- transmisivno naspram interaktivnog učenja.

U školi se mogu susresti brojni prelazni oblici, ove dimenzije su zapravo kontinuumi na kojima se različite aktivnosti učenja mogu različito pozicionirati, u praksi sigurno postoje i brojni hibridi i mješavine tih dimenzija (Ivić i sar., 2003). No, za sami kvalitet procesa N/U uvijek je važno odrediti koja od datih metoda dominira u aktivnosti, realizaciju kojeg nastavnog cilja to omogućava i kako se aktivnost može učiniti kognitivno složenijom i interaktivnijom. Važno je naglasiti da se cjelovita slika o aktivnosti dobija tek kada se analiziraju sve njene dimenzije.

Analiza metoda N/U radi procjene kvaliteta mogla bi se jednostavno sprovoditi kroz određenu matricu kategorija i zbrajanje frekvencija. Smatramo da je ovakva, ukrštena analiza nastavnih metoda kroz sve dimenzije sveobuhvatnija, jer govori o tipovima interakcija unutar didaktičkog trougla (nastavnik/ca-sadržaj-učenik/ca), ali i vrsti mišljenja, kognitivnih procesa koji se mogu ovim metodama pokrenuti. Ova podjela je teorijska, ali višestruko provjeravana u praksi tako da se pokazala kao dovoljno osjetljiva za različite učioničke kontekste i time dovoljno otvorena za sve moguće varijacije unutar njih.

Učenička participacija i kvalitet procesa nastave/učenja

*Kada nejednak status znači i nejednakost u privilegijama,
to predstavlja najozbiljniji prestup koji čine odrasli.*

(Sussan SooHoo, 1993, str. 391)

Problem participacije djece¹⁰ je posebno aktuelan u prostorima u kojima odrasli i djeca imaju određene zajedničke aktivnosti. Učešće definišemo kao angažovanje neke društvene grupe u pitanjima koja ih se tiču, stoga je za ovu studiju relevantna participacija učenika i učenica u procesu N/U. Participacijom se obezbjeđuje da se prethodna znanja, iskustva, motivacija i strategije učenja ugrade u same nastavne aktivnosti u njihovo kreiranje zatim i izvođenje. Ova karakteristika se čak ističe kao jedna od najvažnijih u aktivnoj školi, bez čega aktivnosti mogu lako skliznuti u pseudo-aktivnosti odnosno nerelevante i nedovoljno smislene aktivnosti učenja (Ivić i sar., 2003). Vezu učeničke participacije i kvaliteta ističe i Evropska komisija (Global monitoring report, 2005, 2004) navodeći da je element za procjenjivanje kvaliteta postojanje participacije učenika i učenica u procesu N/U i samodirektivnost u učenju (Mitrović i Radulović, 2011). U kriterijumima kvaliteta obrazovanja za održivi razvoj posebna pažnja se posvećuje participaciji đaka u procesu N/U, pa se navodi da nastava mora biti dovoljno participativna i fleksibilna, a nastavnički planovi otvoreni za promjene (Quality criteria for ESD-Schools, 2005)

Pojam dječje participacije. O dječijoj participaciji, zapravo o pravu na participaciju, stručna javnost se upoznala prije svega kroz Konvenciju Ujedinjenih nacija o pravima djeteta (1989). Ovom Konvencijom prepoznaje se dijete kao subjekt svojih prava, koje ima pravo na slobodu izražavanja, misli, savjesti i vjeroispovijesti, slobodu udruživanja, pravo na privatnost i pristup obrazovanju i relevantnim informacijama. Participacija je definisana kao jedan od četiri osnovna principa Konvencije, jer predstavlja preduslov za ostvarivanje i drugih dječijih prava. Za pitanje participacije ključni član Konvencije je član 12, prema kome svako dijete ima pravo da izrazi svoje mišljenje i pravo da se to mišljenje uvaži kada se donose odluke koje se odnose na nju/njega. Participacija predstavlja partnerstvo djece i odraslih i pošto živimo u svijetu u kom vladaju odrasli mora biti *odgovornost upravo odraslih* (Avramović, 2014; James & Prout, 1997; Vranješević, 2012). Princip participacije, zapravo, obezbjeđuje *aktivnu ulogu djeteta u sopstvenom razvoju* (James & Prout, 1997; Vranješević, 2012) i kao takav trebalo bi da bude okosnica obrazovnog, preciznije, nastavnog procesa. Participacija djece i mladih u svim svojim oblicima i nivoima moguća je na svim uzrastima, ali je krucijalno omogućiti podršku djeci i mladima da učestvuju na adekvatan i smislen način u zavisnosti od sopstvenih razvojnih kapaciteta.

Razumijevanje pojma participacije usko je povezano sa koncepcijom slike o djetetu (Vranješević, 2012). Vranješević opisuje kako se slika o djetetu koncipirala kroz vrijeme i ovdje parafraziramo njene opise. Gledano kroz istoriju zapadne kulture u srednjem vijeku u hrišćanskom diskursu o djeci se najprije govorilo kao o bićima koje je potrebno kontrolisati, jer imaju nesputan i divlji duh. Zatim se sa empirizmom nastavila ta tradicija da dijete formiraju, oblikuju odrasli, jer se deca rađaju kao *tabula rasa*. Sve ovo vrijeme na djecu se gleda kao na odrasle u malom, dakle odrastanje je predstavljalo kumulaciju karakteristika odraslih, a ne kvalitativno drugačiji period. Sa romantizmom se počinje mijenjati slika djeteta, jer se naglašavaju njihovi potencijali, njihova čistota i nevinost, do preneglašavanja i isticanja

¹⁰ U ovom tekstu participacija i učešće se koriste kao sinonimi, a zbog dosljednosti citiranja autora i autorki koji su govorili o fenomenu prisutno je korišćenje oba termina.

njihovih božanskih svojstava. Romantizam je predstavljao osnovu za viđenje djeteta u Moderni. Kasnije u ovom periodu, zahvaljujući psihološkim teorijama, prije svega Pijažea i Vigotskog, na djecu se počelo gledati kao na kvalitativno drugačija bića, koja u razvoju imaju kvalitativno drugačije mentalne procese. Uloga odraslih je da obezbijede pomoć i zaštitu djeci, odnosno odrasli imaju dominantnu moć i kontrolu, ali u cilju zaštite najboljeg interesa djeteta. Može se reći da se sljedeći talas postmodernog razmišljanja o djetetu naslanja na socio-konstruktivizam prethodnog perioda, ali u značajnoj mjeri gleda na dijete kao na kompetentno, sposobno da učestvuje u svom razvoju. Problem sa shvatanjem kompetentnosti djeteta u modernizmu nastaje kada se očekuje pretjerana racionalnost od djece, da pokazuju karakteristike koje ni odrasli nemaju uvijek, tj. koje su ponekad u domenu individualnih razlika, kako među djecom, tako i među odraslima (autonomija u mišljenju, uvažavanje različitih perspektiva, sposobnost odlaganja zadovoljstva, planiranje na dug rok i sl.) (Vranješević, 2012). U postmodernizmu, posebno unutar sociologije djetinjstva, akcent se stavlja na kulturu djetinjstva, multiperspektivnost i kako autori i autorke u ovom polju navode *dječju ekspertizu* za sopstveno iskustvo, dakle njihovu neprikosnovenu superiornost u vladanju temama koje se na njih odnose, a u posthumanizmu se naglašava i njihov uticaj, aktivno djelovanje u odnosima sa odraslima i sa materijalnim svijetom (Barad, 1997; Murriss, 2016). Zato je ključno obezbijediti podršku djeci da u zoni svojih mogućnosti i specifičnosti učestvuju u aktivnostima koje su važne za njih. To znači da djeca imaju *razvojne kapacitete* da na svim uzrastima mogu učestvovati u donošenju odluka, ali ne na isti način (Alderson, 2000, prema Vranješević, 2012).

Na osnovu prethodno rečenog možemo zaključiti da participacija djece u školi, zapravo, predstavlja odraz slike o djetetu koju škola kao institucija, ali i svaki nastavnik ili nastavnica ima i njeguje. Smatramo da je slika o djetetu kao kompetentnom biću koje ima uticaj na vlastiti razvoj u stvari dio slike o djetetu kao o građaninu ili građanki (Vranješević, 2012), a kao takva, predstavlja okosnicu demokratskog obrazovanja, u smislu kako ga je vidio i Džui (1941) i mnogi autori i autorke poslije njega, posebno u kritičkoj pedagogiji. Nasuprot ideji da su djeca potencijal za budućnost, ona se moraju sagledati kao prisutna sada i ovdje i moraju se uključivati u procese za njih važne u aktuelnom trenutku, recimo u toku školovanja i sl. Džui je zagovarao stav da škola ne predstavlja obećanje života, već sam život (Dewey, 1941, 1961). I poljski ljekar Korčak (Korczak prema Vranješević, 2012) je isticao da se nekorisćenjem aktuelnog trenutka u obrazovanju djece gubi dragocjeno vrijeme u odrastanju i djeca izrastaju u nesamostalne ličnosti koje nisu naučene da se oslanjaju na svoje vlastite kapacitete.

U posthumanističkoj tradiciji koncept participacije je razvijen do nivoa na kom je djelovanje djece i odraslih međusobno isprožimano i u materijalnom prostoru, tako da su aktivnosti učenja u potpunosti zajednički kreirane (Murriss, 2016). Ovaj teorijski pravac radikalno naglašava važnost procesa, stalne dinamike i promjenljivosti, nemogućnost anticipacije ishoda, međuzavisnosti materijalnog i nematerijalnog, označitelja i označenog (Snaza et al., 2014). Svim navedenim ova teorija istovremeno vraća potentnost i vjeru u obrazovanje kao transformativnu silu, a omogućava da djeca imaju moć da utiču na obrazovne procese koje ih se veoma tiču i prije i dok nastaju.

Jasno je da se mogućnosti za participaciju unutar učionice, na časovima ne ogledaju samo u aktivnostima, već su otjelotvorene i u prostoru, pa i u pisanim i nepisanim pravilima učionice. Slika o djetetu kao nezrelom i nekompetentnom dugo dominira obrazovnim diskursom, tako da je teško pronaći učionice koje je ne odražavaju u svim nijansama prostornog organizovanja, rasporedu namještaja (prostor koji zauzima nastavnik ili nastavnica naspram pojedinačnog djeteta), dostupnošću učila (npr. zaključani ormari u učionicama ili previsoko postavljene police sa nekim učilima), izborom učila, itd. Upravo učionice koje su organizovane tako da uvažavaju kompetencije djece i omogućavaju im slobodu upotrebe i transformacije prostora su one u kojima dječija participacija ostvaruje pun potencijal i koje ispunjavaju ovaj aspekt kvaliteta procesa N/U.

Operacionalizacija participacije. Važno je istaći da iako postoje određene konceptijske razlike unutar socio-konstruktivističke i posthumanističke paradigme, za potrebe ove studije posmatraćemo njihove doprinose konceptualizaciji pojma participacije, kao komplementarne i uzeti ih kao polazište za kasnije operacionalizovanje ovog aspekta kvaliteta procesa N/U.

Najgrublje govoreći, postoje tri nivoa dječije participacije u učionici i van nje (Vranješević, 2012, str. 188):

- informisanje (nastavnici i nastavnice informišu učenike i učenice o svim relevantnim aspektima života u učionici);
- konsultovanje (nastavnici i nastavnice razmjenjuje informacije i ideje sa učenicama i učenicima, ali ih ne uključuje u odlučivanje);
- i odlučivanje (nastavnici i nastavnice zajedno sa učenicima i učenicama donose odluke o različitim aspektima učioničkog života).

Ova podjela zapravo dobro omeđava kontinuum na kom se participacija djece može predstaviti sa velikim brojem nijansi oko svake od navedenih kota. Jedan model operacionalizacije dječijeg učešća, koji se naslanja na ovu trostepenu podjelu, jeste Hartova ljestvica participacije (Hart, 1992), koja je široko primjenjivana u okvirima brojnih međunarodnih dječjih politika, strategija, programa i projekata, iako je nastala sa ciljem bavljenja teorijom i praksom *demokratizacije* u školskom kontekstu (Vranješević, 2012). Kako je već istaknuto, novije studije o učešću djece prevazilaze tu stepenastu prirodu učešća koju predlaže Hart i naglašavaju fluidnost i kontinualnost koncepta, kao i njegovu kontekstom uslovljenu specifičnost (O’Kane, 2006). Ipak, vrijednost Hartove ljestvice je u tome što predstavlja alatku za preciznu dijagnozu aktuelnog stanja i prepoznavanje nivoa „lažne” dječije participacije, koji su česti u praksi. Iz ovih razloga koristićemo Hartovu ljestvicu za procjenu nivoa participacije u reviziji SEKA. Kao i kod Blumove taksonomije, ni kod Hartove ljestvice nije neophodno, a ni moguće, da se sve aktivnosti djece fokusiraju na najviše nivoe ljestvice, već je potrebno da se *osigura mogućnost da dijete učestvuje na najvišem nivou u odnosu na svoje sposobnosti i konkretnu situaciju.*

Prva tri nivoa ljestvice predstavljaju odsustvo participacije i podrazumijevaju manipulaciju, dekoraciju i simboličku upotrebu djece. Kako Hart kaže (1991) djeca su vjerovatno najfotografisanija i najmanje slušana društvena grupa. Na prvom nivou – *manipulaciji* - koristi se prisustvo djece ili neki produkt njihovog rada bez ikakve informisanosti ili dijeljenja informacija sa djecom. Zanimljivo je da kao primjer manipulacije Hart navodi situaciju kada odrasli pitaju djecu da nacrtaju igralište kakvo žele, a onda ne provjere svoje shvatanje tih crteža kao ni dalju upotrebu ideja sa djecom. Ili, situacija kada djeca nose transparente ili promovišu slogane u čijem kreiranju ili izboru nisu učestvovali. *Dekoracija* je drugi nivo ne-participacije i od manipulacije se razlikuje samo po odnosu odraslih, koji se sada ne pretvaraju da je aktivnost namijenjena djeci, već otvoreno koriste djecu samo kao dodatak ili „dekoraciju”. Takve su recimo svečanosti ili događaji u kojima djeca učestvuju u programu recitacijama, plesom ili slično, a nisu upoznata niti zainteresovana za ciljeve i svrhu takvog događanja, iako ih mogu motivisati na učestvovanje publicitet ili prestižnost događaja. Posljednji nivo ne-participacije je „*tokenizam*“ - *simbolička upotreba djece ili privid participacije* (Ivić i sar., 2003; Vranješević, 2012). Hart navodi da je to možda i najčešći oblik dječije participacije u praksi. Ovaj nivo podrazumijeva da djeci jeste dat glas, ali ona ne učestvuju ni u odlučivanju o temi za koju im se daje glas niti u odlučivanju o načinu komunikacije o datoj temi, a često nemaju ni dovoljno preduslova da se adekvatno pripreme za takvo učešće. Ilustracija za privid participacije mogu biti konferencije, okrugli stolovi ili neka reprezentativna tijela, kao što je nastavničko vijeće u školi gdje se obezbijedi učešće najčešće jednom djetetu ili mladoj osobi, ali sam rad tog tijela nije prilagođen dječijoj kulturi pa se dječiji predstavnik ili predstavnica osjeća nesigurno, ne uzima puno učešća, a često nema ni priliku da konsultuje grupu koju predstavlja.

Prvi nivo stvarne dječje participacije može se nazvati *dodijeljenom, ali informisanom participacijom*, koja podrazumijeva aktivnost djece koju su im zadali odrasli, ali odrasli informišu djecu o njoj. Znači, situacije u kojima su djeca informisana i razumiju svrhu određene aktivnosti, pa pristaju da učestvuju u njoj, iako im je dodijeljenem prvi nivo participacije. Ilustracija bi bila kada djeca volonteri i volonterke na nekom događaju pomažu u organizaciji ili logistici, informišu ili razvede ljude u određenom prostoru i sl. Najveći broj aktivnosti u učionici, u procesu N/U je na ovom nivou, djeca su informisana o aktivnostima koje su im zadate - dodijeljene i učestvuju u njima bez mogućnosti da ih promijene.

Informisana i konsultovana djeca odlika je sledećeg nivoa. U ovom nivou odrasli konsultuju djecu oko zadate aktivnosti i slušaju njihove povratne informacije. Djeca znaju o ciljevima i sadržaju aktivnosti, ona su zainteresovana da učestvuju, promjene u aktivnosti se postižu zajedničkom diskusijom odraslih i djece i ona su informisana o stepenu uvažnosti njihovih prijedloga. Primjer za to su neke dječje televizije, koje konsultuju djecu o temama koje bi voljeli da gledaju u emisijama, onda kreiraju probne epizode takvih programa, opet konsultuju djecu i na kraju usaglase dalja snimanja sa dječjim prijedlozima, naravno u potpunosti informišući djecu o tome. Primjer iz učionice je kada nastavnica napravi bazu pitanja za kontrolni zadatak i konsultuje djecu koja pitanja bi trebalo promijeniti ili izbaciti iz date baze, a odluku o pitanjima nastavnica sama donosi.

Odrasli iniciraju, ali odluku donose zajedno sa djecom. Na ovom nivou, šestom na ljestvici, a zapravo trećem nivou stvarne participacije, djeca osim što su informisana i konsultovana zajedno sa odraslima donose odluke o određenim aktivnostima. Primjer za to su recimo dječja uredništva časopisa. Njih su inicirali odrasli, ali djeca učestvuju u stvaranju svih aspekata časopisa i odluke o tome šta će se naći u konačnoj verziji donose sa odraslima zajedno. Slučaj zajedničke odluke nakon nastavničke inicijative može biti kada se bira lokacija za školski izlet i kada djeca sa nastavnikom ili nastavnicom, glasanjem ili dogovorom izaberu određenu lokaciju i na njoj održe izlet.

Samostalnost je odlika sledećeg nivoa participacije. Na ovom nivou djeca iniciraju i sama izvode aktivnosti, odrasli su samo obezbijedili da djeca budu bezbjedna i imaju sve što im je potrebno za aktivnost. Primjer ovakve participacije je kada djeca predlože oslikavanje murala na školskom zidu i to sama i izvedu. Problem koji se može javiti na ovom nivou potiče iz nepovjerenja koje odrasli često pokazuju prema djeci mijesajući se i pokušavajući da kontrolišu njihove procese. Zbog toga je vjerovatno manje ovakvih aktivnosti.

Dječja inicijativa o kojoj se odlučuje sa odraslima je najviši nivo participacije. Pokazuje puno partnerstvo odraslih i djece i na višem je nivou od situacije u kojoj djeca i iniciraju i samostalno izvode aktivnost, jer na tom nivou, zapravo, nema participacije već je aktivnost isključivo dječja. Dakle, situacija kada djeca iniciraju određenu aktivnost, a onda zajedno sa odraslima prikupljaju informacije i donose odluke predstavlja situaciju u kojoj rezultati mogu da donesu dobrobit i djeci i odraslima. Nažalost, premalo je ovakvih situacija, a kako Hart ističe, to nije zato što su djeca nemotivisana već zato što ima malo odraslih koji su osjetljivi i otvoreni da na ovaj način sarađuju sa djecom (Hart, 1992). On navodi zanimljiv primjer iz jedne škole u SAD (Hart, 1992), kada je u okviru jednog školskog projekta sa grupom djece pošao u šumu da iza netransparentnog stakla posmatra ponašanje životinja. Dva desetogodišnja dječaka iz drugog odjeljenja, koje nije učestvovalo u posmatranju, bila su ljubomorna i odlučila se na akciju. Zajedno sa nastavnikom su improvizovali slično netransparentno staklo i odlučili da posmatraju ponašanje svojih drugara i drugarica u odjeljenju i bilježe zapaženo u istoj vrsti protokola koji je druga grupa koristila za beleženje ponašanja životinja. Na kraju dana, radeći zajedno sa nastavnikom, imali su popunjene protokole koji su detaljno i veoma bogato opisivali odjeljensku dinamiku. Ovo je bilo zanimljivo kako za svu djecu u odjeljenju tako i za nastavnika, a odraz je pune

zajedničke participacije gdje se krenulo od dječije inicijative, ali su se odluke donosile zajedno sa odraslim. Hart (1992) navodi da je u osnovi stvarnog učešća djece u donošenju odluka zapravo njihovo učešće u dizajniranju odnosno *osmišljavanju* aktivnosti, dakle, to bi bilo učešće u fazi istraživanja, ali i fazama analize i refleksije sprovedenih aktivnosti, što su sve jako važni aspekti planiranja, izvođenja i evaluacije u procesu N/U.

U posmatranju procesa N/U i procjeni participativnosti važno je staviti akcenat na promjene i dinamiku interakcije djece i odraslih. Veoma je značajno da nastavnik ili nastavnica ne koristi isključivo jedan model participacije, te da aktivnosti klize po kontinuumu i jasno obuhvataju i neke prelazne ili nove forme u odnosu na ono što u teoriji do sada znamo o participaciji.

Participacija u didaktičkim izborima. Predugo je u didaktici i uopšte u nauci o N/U onaj koji uči bio u ulozi objekta. Takva pozicija daje nedovoljno moći đacima i ne pruža mogućnost za obrazovanje kao emancipatorsku, transformativnu silu. Uloga đaka kao osobe koja uči u didaktičkom trouglu je jednako važna, a često i važnija od uloge osobe koja drži nastavu ili važnija od nastavnog sadržaja, jer nastavni proces postoji upravo zbog đaka. Ukoliko se među đacima ne desi učenje nije bilo ni nastave, ili bar ne uspješne. Ukoliko bi se njima pridavao značaj koji im po ovoj ulozi pripada, dječji, ili đacki udio svjesnog *odlučivanja* i planiranja u samom procesu N/U bi morao biti relativno ravnomjerno raspoređen sa ostalim činionicima unutar tačaka ovog trougla. Mejer (Meyer, 2016) pominje Klingberga i (Klinberg) i Klafkija (Klafki) kao vjerovatno prve autore koji govore o participaciji djece u didaktičkim izborima. Klinberg je prema Mejeru osnivač takozvane dijalektičke didaktike. Na njihovim, ali i didaktici drugih autora, i na nalazima brojnih istraživanja u metodikama jezika, prirodnih i društvenih nauka, Mejer gradi argumentaciju za čitanje didaktike iz ugla onog koji uči (nasuprot nastavničkom čitanju didaktike) i zagovara veći nivo učešća učenika i učenica u odlučivanju o didaktičkim izborima (Meyer, 2016). Sve to Mejer diskutuje u okviru razmatranja tijesne veze obrazovanja i slobode, kakvu je zagovarao i Kant, gdje je ključan pojam *prinude* u procesu N/U (Meyer, 2016). Kako navodi, jedan oblik prinude mora postojati, ali sloboda i cilj procesa N/U jeste u tome da je učenici i učenice što manje osjećaju kao spolja nametnutu, a što više učestvuju u kreiranju te prinude samim tim osjećajući odgovornost prema tom procesu i veću pripadnost učionici i odjeljenju.

Elen Kej (Elen Key) zagovara da djeca budu uključena u svakom dijelu planiranja i organizovanja obrazovnog procesa (Key, 1997), pa tako i u formulisanju standarda u obrazovanju (Vranješević, 2012). Štaviše, sasvim nedovosmisleno Holdenova (Holden) navodi kako je dužnost škole da radi na razvoju takve kompetencije, čak i kada se procijeni da djeca nemaju kompetencije za neki vid participacije. Ova teza dobija na značaju njenim nalazom da djeca tokom odrastanja sve manje žele da učestvuju u kreiranju promjena, jer ne vjeruju da mogu uticati u dovoljnoj mjeri, prvenstveno zato što su im mogućnosti za participaciju ograničene, odnosno odučavani su od njih (Holden and Clough, 1998, prema Vranješević, 2012). Dakle, pored otvaranja prilika za participaciju, još je važnije samô učenje kako se učestvuje, posebno u procesu N/U kada participacija postaje i alatka za razvoj metakognitivnih sposobnosti đaka. Zapravo, proces N/U postoji zbog djece, a djeca imaju neprikosnovenu ekspertizu u oblasti svog iskustva (Vranješević, 2012), koja je neophodan preduslov znanja u socio-konstruktivizmu. Dakle, zadatak nastavnika i nastavnica jeste da uče iz dječjeg iskustva i na tome ko-konstruišu nova značenja, što je moguće samo ukoliko dijete participira u kreiranju situacija učenja. To kreiranje zaista boji asimetrična interakcija koja je jedan od ključnih pojmova u socio-konstruktivizmu, ali u skladu sa tim jako je važno istaći da:

„Asimetričnost interakcije se odnosi isključivo na znanje i iskustvo, nikako na moć ili jednostrano shvatanje odgovornosti [...] Ono što je *univerzalno* jeste sam *proces vođene participacije* kao mehanizma razvoja, dok ciljevi razvoja, način na koji se participacija odvija

(eksplicitno, implicitno, verbalno, neverbalno, prostorno blisko ili udaljeno) kao i podela odgovornosti za sam proces, zavise od kulturnog konteksta” (Vranješević, 2012, str. 72).

Najopštije rečeno, participacija djece doprinosi boljem sagledavanju i razumijevanju njihovih potreba, problema, uočavanju prepreka sa kojima se suočavaju u sistemu, utvrđivanju prioriteta, boljoj raspodjeli resursa, razvoju inovativnijih pristupa, većoj pristupačnosti institucija i relevantnosti programa, stvaranju boljih uslova života i podsticajnijeg okruženja za dijete, kao i efikasnijoj i sveobuhvatnijoj podršci djetetu (Avramović, 2014). Dakle, dobrobiti od participacije imaju i djeca i odrasli, odnosno nastavnici, škola i u konačnici i obrazovni sistem. No, pored ovih načelnih dobrobiti, u mnogim istraživanjima potvrdilo se kako je i kvalitet samog procesa N/U poboljšan zahvaljujući participaciji djece (Bishop, 2010; Flutter & Rudduck, 2004. i MacBeath, Myers & Demitrou, 2001, prema Vranješević, 2012; Meyer, 2016; SooHoo, 1993). Nalaz da je proces N/U postao smisleniji, te da je „konačno došlo do razumijevanja sa nastavnicima i nastavnicama koji su o učenju naučili od svojih đaka” (SooHoo, 1993, str. 392) ukazuju da participacija transformativno djeluje na pojedinačne aktore, ali i na cijelo polje procesa N/U.

Participacija predstavlja istovremeno i potrebu djece i alatku za njihov razvoj (Vranješević, 2012). Entuzijizam i spremnost koju djeca pokazuju kada im se otvori mogućnost svrsishodnog i za njih relevantnog učešća (okruženje koje je u potpunosti prijateljsko i prilagođeno njihovom razumijevanju i načinima izražavanja) su iznenađujuće snažni, a tačnost i autentičnost njihovog učešća često je veća nego učešća odraslih (Hart, 1992). S druge strane, dječja participacija u učionici je dio njihove građanske uloge i time je u potpunosti nezamislivo i represivno uskraćivanje takve participacije u procesu N/U, koji je i najznačajniji, najintenzivniji i najduži period boravljenja u školi (Frenes, 2004, prema Vranješević, 2012). Važno je ponoviti da istraživanja pokazuju da učenici i učenice imaju kompetencije da se bave didaktičkim pitanjima, samo je važno dati im priliku da te kompetencije i pokažu. Ovo je pitanje koje se njih veoma blisko tiče, ono *boji najveći dio njihovog vremena u školi* i ukoliko osećaju da im je na bilo koji način nametnuto, njihova motivacija da učestvuju i u tom sistemu i daju sve od sebe će biti upitna. Iza nastavne prakse koja omogućava visok nivo učešća učenika i učenica stoji ubjeđenje da su djeca kompetentna i vrijedna davanja doprinosa u svim kontekstima u kojima žive. Stoji i otvorenost za potpuno uvažavanje kulture djetinjstva, a te pretpostavke ne samo da su neophodni preduslovi kvalitetnog procesa N/U, već su i obaveza odraslih koji rade sa djecom. Na nepostojanje autonomije u mišljenju i na mnoge druge karakteristike koje se navode kao prepreka za participiranje djece u pripremanju i izvođenju procesa N/U, zapravo, ne treba gledati kao na deficit polazišne tačke, već kao željeni rezultat. To su zapravo željeni ishodi, dakle, kompetencije koje se razvijaju kod djece upravo zahvaljujući participaciji. A za korijeniti razvoj autonomije neophodno je učešće u *važnim pitanjima* (Vranješević, 2012), dok se proces N/U smatra najvažnijim i najozbiljnijim dijelom života škole i time je uključivanje učenika i učenica u sve aspekte procesa N/U direktan doprinos razvoju njihove autonomije.

Značaj participacije za razvoj djece podvučen je na više mjesta, ali značaj uključivanja djece za kvalitet obrazovanja nije dovoljno. To nalazimo u studiji Jelene Vranješević (2012) koja ističe transformaciju koju bi u učiteljskom djelovanju imalo osnaživanje dječje participacije, kao i u studiji Sonje Njeto (Nieto, 1994) zasnovanoj na paradigmi kritičke pedagogije. Njeto nalazi da bi za obrazovne politike, kreiranje procedura i plana organizacije školskog života bilo od izuzetnog značaja da se najprije konsultuju oni učenici i učenice koji imaju probleme upravo sa datim aspektom sistema. Ona ne tvrdi da uključivanje djece ne podrazumijeva uvijek da se njihovi prijedlozi uzmu kao konačni ishod participacije, već da je od izuzetne važnosti osvijestiti dobrobit koju škola ima od uvažavanja dječje perspektive. Ipak, participacija učenika mijenja ulogu koju nastavnici imaju, čini profesionalne zahtjeve njihovog svakodnevnog posla zahtjevnijim, a i direktno utiče na preraspodjelu moći u učionici. Participacija

učenika je zbog toga najveći izazov za autoritarne nastavnike i nastavnice koji će participaciju vidjeti kao priliku da djeca „rade šta hoće”, dok je ona zapravo prilika da djeca „hoće to što rade” (Vranješević, 2012). Stoga participacija ostaje aleja osnaživanja djece da sa odraslima zajednički stvaraju svjetove učenja u školi. Djeca navode da žele da budu pitana o svim aspektima obrazovanja („Kids these days”, 1999), a kada im se pruži prilika mogu to uspješno i da učine. Sledeća anegdota to opisuje. Kada su u jednoj školi sazvali sastanak da se razgovara sa jednim nastavnikom matematike i odluči da li će ga škola zaposliti, na sastanku je bio i jedan učenik. Kada su odrasli - osoblje škole ispitali nastavnika o profesionalnim kompetencijama i referencama u biografiji nastupio je dječak koji je nastavniku postavio pitanje: „Kako biste objasnili rješavanje ovog zadatka” i dao matematički zadatak, te na osnovu nastavnikovog odgovora formirao stav o njegovom radnom angažmanu (Vranješević, 2012).

*

Okruženje za učenje i kvalitet procesa nastave/učenja

Učenje je proces izgradnje identiteta u kom je osjećaj prostora ili mjesta veoma važan (Abassi, 2009; i Paechter et al., 2001 prema OECD, 207b, str. 8). Možemo reći da je taj *osjećaj mjesta* zapravo doživljaj okruženja u kom se uči i neizbježan je faktor u analizi kvaliteta N/U. Okruženje za učenje podrazumijeva kreiranje prostora učionice od fizičkog uređenja do simboličkog značenja i to kako na mikro nivou u odjeljenju tako i na makro nivou u cjelokupnom društvu.

Dizajn fizičkog prostora definiše i uloge unutar učionice, omogućava ili onemogućava određene vrste aktivnosti i jasno manifestuje ideju obrazovanja koja stoji iza njega. Tradicionalna učionica sa nastavničkom katedrom u pročelju i redovima klupa za đake ispred jasno pokazuje vertikalnu organizaciju moći koncentrisane kod nastavnika ili nastavnice i ideju o nastavi kao jednosmernom procesu „prenošenja znanja“. Okruženje za učenje može podstaći pozitivne interakcije i isto tako ih može onemogućiti. Povezanost okruženja za učenje sa kognitivnim, afektivnim i socijalnim ishodima učenja je višestruko dokazana, kao i pozitivan uticaj fleksibilnog okruženja za učenje na ove ishode (Blackmore et al., 2011). Okruženje za učenje u ovom smislu ima veliki značaj i kod omogućavanja diferencijacije u učenju (Tomlinson, 2014). bel huks kaže da je učionica sa svim svojim ograničenjima, ipak, *polje mogućnosti* da se udruženo otvorenog uma i srca (jasno upućivanje na ne-kognitivne elemente) ostvari transgresija (prekoračenje postavljenih granica) ka slobodi (hooks, 1994).

UNICEF u radnom dokumentu „Definisanje kvaliteta u obrazovanju” (2000) navodi da je kvalitetno okruženje za učenje ono koje je bezbjedno, zdravo, osjetljivo na rodne razlike i ima zadovoljavajuće fizičke preduslove. Slično se navodi i u izvještaju *Obrazovanje za 2030* (UNESCO, 2015), a slične okvire postavlja i OECD kroz LEEP (Learning Environment Evaluation Programme Series). Fizičko okruženje za učenje se opisuje kao veoma uticajan faktor procesa N/U, jer se u njemu prepliću kontekstualnost učenja, odnosi između đaka, nastavnika ili nastavnica, sadržaja, opreme i tehnologija. Navode se i tri aspekta kvaliteta prostora za učenje i to su: adekvatnost, efektivnost i efikasnost. *Adekvatnost* osigurava minimum zahtjeva da je prostor bezbjedan, udoban, pristupačan, i siguran; *efektivnost* se ogleda u varijabilitetu mogućnosti da se organizuje proces N/U kako bi se postigli različiti obrazovni ciljevi; i konačno *efikasnost* prostora za učenje koja podrazumijeva da upravljanje prostorom i resursima na najbolji način omogućava postizanje planiranih ishoda učenja (OECD, 2017b). Inovativno okruženje za učenje prema OECD uključuje (OECD, 2013b, 2015b): fokus na osobi koja uči; strukturisano i dobro osmišljeno; personalizovano odnosno osjetljivo na prethodna znanja, motivaciju i sposobnosti; inkluzivno; socijalno, tj. omogućava kooperativno učenje.

Fizički preduslovi su posebno isticani u pogledu inkluzivnog obrazovanja (Tomlinson, 2014) učenika i učenica sa smetnjama u razvoju za koje neprilagođenost školskih prostorija može biti razlog

čak i za prekidanje školovanja. No, obezbijediti adekvatan fizički prostor za učenje nije dovoljno, simboličko okruženje za učenje će se stvoriti, htjeli mi to ili ne, zato je bolje da smisleno planiramo razvoj pozitivnog okruženja (Lucero, 2019). I to je najbolje činiti participativno, sa djecom i odraslima koji su uključeni u proces obrazovanja. Brojni nalazi pokazuju da participativno osmišljavanje prostora za učenje pozitivno utiče ne samo na đake i njihov odnos prema školskim obavezama, već i na nastavničko zadovoljstvo poslom i na njihovu motivaciju za usavršavanjem svoje nastave (OECD, 2017b).

Mavroskufis (2013) pod okruženjem za učenje podrazumijeva: *fizičko, emocionalno, socijalno i saznanjno okruženje*. MekGregor ga malo drugačije definiše, ali u sličnom pravcu, naime on kaže da okruženje za učenje podrazumijeva: *fizičko, socijalno, kulturno, vremensko i virtuelno okruženje* (McGregor, 2004). Kod MekGregora saznanjna komponenta nedostaje, ona je na neki način opštija od ovih koje nudi, dok Mavroskufis ne posvećuje posebnu pažnju virtuelnom aspektu, pošto se on svrstava u domen digitalnih resursa za učenje. Nakon krupnih promjena koje su obrazovni sistemi doživjeli za vrijeme pandemije COVID-19 i potpune dominacije virtuelnih prostora učenja, očigledno je da su i vremenska i virtuelna komponenta okruženja za učenje dobile na značaju. Ali svakako i politička, kako Majkl Epl kaže (Apple, 2012, str. 159): „Insistiranje na vrijednosnom konsenzusu u svakodnevnim pravilima i organizaciji školskog života uz istovremeno usađivanje potrebnih ekonomskih dispozicija nije ušlo u školski život preko noći. U pitanju je proces koji u američkom obrazovanju ima dugu istoriju.“ Zbog svega toga vjerujemo da je okruženje za učenje važno istraživati na holistički način i sa uzimanjem u obzir njegovog političkog aspekta, jer se jedino tako saznanja mogu zaista povezati sa procesom N/U (Barrett et al., 2013).

Zbog svega navedenog okruženje za učenje kao dimenziju kvaliteta procesa N/U ovdje definišemo tako da uključuje: fizički prostor učionice (resurse za učenje, inventar i uređenje samog prostora), zatim klimu i kulturu časa odnosno učionice kroz koje se prožimaju emocionalno, socijalno i saznanjno okruženje. U većini istraživanja najčešće se govori o školskoj klimi i kulturi, ali kako u ovoj studiji fokus stavljamo na procese unutar učionice i u ovom pogledu želimo da naglasimo da se klima svake učionice ili časa mogu razlikovati i da u mnogome zavise od nastavnika i nastavnica, ali i samih učenika i učenica iako u ovom pogledu postoje dvostrani uticaji i na liniji učionica-škola i škola-učionica (Mavroskufis, 2013). Ipak, uticaji na ono šta se dešava u učionici su opsežniji i može se reći da pokrivaju sledeće nivoe: učionica – škola – zajednica – društvo (Brofenbrenner, 1979; OECD, 2017b). Ta transformativna uloga okruženja za učenje određena je i istovremeno određuje društveni kontekst kome pripada. Posebno značajna je uloga obrazovnih okruženja kao prostora učenja, transformacije i kolektivnog angažovanja u marginalizovanim i siromašnim zajednicama (Adams et al., 2012; Blackmore et al., 2011; Joksimović, Milić i Utvić, 2019)

Fizičko polje nastavničko-učeničke interakcije je određena konkretna učionica, jer je to prostor u kom se učenici i učenice najintenzivnije ponašaju kao grupa u školi, a još je Djuj govorio da je škola efektivna do mjere u kojoj pojedinci i pojedinke formiraju grupu (Dewey, 1958). Pravila ponašanja i načini ophođenja grupe ili grupa unutar škole su zapravo odraz kulture i klime. Klima bi se mogla pojednostavljeno tumačiti kao raspoloženje, atmosfera (promjenljivo, prvi korak ka unapređenju, stanje duha, osjeća se), a kultura kao karakter škole, vrijednosni sistem (trajnija, postepeno se izgrađuje, mijenja se preko klime, ali je i određuje, način je razmišljanja i razumije se, a ne osjeća). Iako djeluju različito zapravo su veoma isprepletane i u stalnoj interakciji (Mavroskufis, 2013). Klima i kultura škole su u direktnoj vezi sa postignućem kao i akademskom orijentacijom učenika i učenica (Schaps, 2005), što ih čini još važnijim za naše tumačenje kvaliteta procesa N/U. Veza osjećaja povezanosti, pripadnosti i sigurnosti sa pozitivnim akademskim rezultatima, ali i dobrim zdravljem i ukupnom dobrobiti učenika i učenica pronađena je u velikom broju istraživanja (Schaps, 2005). Najbolje rezultate daje kombinacija

akademske i neakademske podrške, odnosno podrška učenicima i učenicima da rastu u socijalnom, emocionalnom i u etičkom pogledu, da osjećaju radost i razigranost za vrijeme procesa N/U. Neki od faktora preko kojih se može analizirati podsticajna klima u učionici su sledeći (UNICEF, 2019):

- Nastavnik ili nastavnica predstavlja model pravednog ponašanja;
- Pozitivno i smisleno (relevantno) uključivanje đaka;
- Promišljeno namješten prostor učionice, tako da omogućava i individualni i grupni rad, fleksibilan je i prilagođen djeci;
- Participativne nastavne metode.

Želimo istaći da po ovim aspektima, izuzetna nastavnica, primjera radi, može razviti podsticajnu klimu i njegujuću kulturu unutar svog kabineta (prostorno) i časova (vremenski) fizike, iako je dominantna kultura škole drugačija. To, takođe, znači da kvalitet njene nastave može biti značajno bolji od ocjene kvaliteta nastave za cjelokupnu instituciju, iako ih mjerimo istim varijablama. Ovaj aspekt je veoma važno uzeti u obzir prilikom posmatranja procesa N/U, jer svaki čas ne mora biti reprezentativan za cjelokupnu nastavu u određenoj školi.

*

Brojne obrazovne politike i priručnici za N/U ističu važnost resursa za učenje (Unicef, 2000; UNESCO, 2015, 2019), kao i međunarodne analize koje pokazuju da je u zemljama u razvoju ključno ulagati u kvalitet udžbenika (kao glavnog nastavnog resursa), i to čak prije nego li u neke druge mjere poput obuke nastavnika, koje je zahtjevnija i sporija mjera (Moulton, 1997; Braslavsky, 2006, prema Ivić i sar., 2008). Moguće objašnjenje leži upravo u tome što ova mjera prvenstveno važi u zemljama u razvoju u kojima je jako teško izmjeriti brze pomake, i efekte procesa nastavnčkog obrazovanja. No, činjenica je da se u ovim kontekstima dokazalo koliko su resursi u učenju važni za kvalitet procesa N/U, jer mogu biti i dobra podrška nastavnicima i nastavnicama koji nisu pohađali adekvatne obuke. Dakle, pomenuli smo udžbenike koji jesu bili i ostali noseći resurs za učenje i kapija kroz koju se nastava iz škole prenosi u životne prostore učenika i učenica. Ali šta sve još spada u resurse za učenje? Postoji više taksonomija i načina na koje kategorišemo resurse za učenje, a ovdje ćemo navesti jednu za koju smatramo da je sveobuhvatna i da najbolje ilustruje raznovrsnost mogućih nastavnih resursa iako zanemaruje veoma važnu razvojno-formativnu ulogu udžbenika (Koren, 2013): ljudski resursi, pravi objekti, nastavni mediji i nastavna sredstva (table, krede, računari, televizori itd.); nastavni mediji su kategorisani prema čulima koje stimulišu na: auditivne, vizuelne, audio-vizuelne i multisenzorne.

U pogledu kvaliteta procesa N/U i resursa važna su dva aspekta, jedan je raznovrsnost a drugi je kvalitet tih resursa. Što se raznovrsniji resursi koriste to se obezbijeduje više čulnih kanala kojima se nastavni sadržaj obrađuje, ali i više različitih izvora kroz koje se ideje mogu upoređivati, kontrastirati i kritički sagledavati. Drugi aspekt, kvalitet samih resursa može se analizirati kroz standarde kvaliteta koji uređuju taj domen, zatim kroz analizu autorstva resursa, idealno je ukoliko sami nastavnici i nastavnice sa svojim odjeljenjima razvijaju resurse te je i sami rad na takvim učilima veoma dubok i relevantan proces učenja. Posebnu važnost (i zbog toga je taj aspekt najčešće pokriven standardima kvaliteta različitih nastavnih resursa) zaslužuju epistemološka, socijalna i politička obrazloženja sadržaja nastavnih resursa. Među epistemološkim su i implicitne teorije o učenju ili didaktika onih koji su kreirali takva pomagala (Ligozat and Leutenegger, 2015), što je veoma značajan aspekt za kvalitet samih resursa. Izuzetno su važni nalazi istraživanja izvedenih tokom dvijehiljaditih koji ukazuju da od samih nastavnika i nastavnica uglavnom zavisi kako će neki resurs biti upotrijebljen, odnosno koliko će doprinijeti kvalitetu procesa N/U (Antić, 2010). Štaviše, istraživanja pokazuju i da se nastavni resursi veoma različito koriste u zavisnosti od samog predmeta (Stodolski 1988; Stodolski et al. 1991), što su sve dokazi u prilog holističkom razumijevanju procesa N/U.

Pri izboru nastavnog sredstva nije važno samo uskladiti ga sa ciljevima nastave, već vrlo često i adaptirati ga na osnovu sledećih varijabli (UNESCO, 2019):

- ograničenja unutar učionice (koliko prostora, vremena imamo, kakve su druge fizičke karakteristike prostora i sl);
- sfera poznate kulture (nekada je nužno promijeniti određene elemente, primjere ili navesti poređenja sa primjerima koji su poznati kulturama iz kojih đaci dolaze ili u kojoj žive);
- lokalna relevantnost (koristiti stvarne primjere iz života i lokalne sredine sa kojom đaci imaju iskustvo);
- inkluzivnost za različite načine učenja i aspekte inteligencije, za različite društvene grupe, u smislu jezika, kulture, etničkih razlika, smetnji u razvoju, socioekonomskog statusa.

*

Zašto ne govorimo o nastavnicima i nastavnica kao faktorima kvaliteta?

Još od sredine prošlog vijeka intenzivno se govori o ulozi nastavnika i nastavnica u osiguranju kvaliteta procesa N/U (Hattie, 2003; Ivić i sar., 2003; Radulović, 2016; Stančić u Kačavenda-Radić, 2011; UNICEF, 2000). Oni se navode kao glavni nosioci, kao pokretači, ali istovremeno i „lijepak“ koji čini da nastava bude celovita. Zbog toga su razvijeni i brojni programi za obuku nastavnika i sve je prisutnija orijentacija na koncept profesionalnog razvoja nastavnika (Ivić i sar., 2003; Radulović, 2016). U Aktivnom učenju (Ivić i sar., 2003) ističe se da je dominantna uloga nastavnika i nastavnica organizatorska i partnerska. Dakle, ne sporimo da je uloga, pa time i obrazovanje nastavnika i nastavnica izuzetno važno, štaviše vjerujemo da je ključno. Ipak u ovoj studiji nastavnička uloga u određenju i analizi kvaliteta procesa N/U gleda se sa jednog opštijeg, meta nivoa i nije principijelno drugačija od učeničke uloge u analizi kvaliteta *samog procesa* N/U. Šta to znači? Znači da nastavnici i nastavnice i njihove intervencije jesu jedan od preduslova kvalitetne nastave, ali da ih ne možemo smatrati faktorima kvaliteta, jer su neodvojivi od samog procesa odnosno *polja* N/U, baš kao što ne možemo ni same učenike i učenice. Nastavničke interakcije sa učenicima i učenicama zapravo čine samu nastavu i samo učenje, što ih čini neodvojivim od tog procesa i samim tim ne mogu biti spoljašnje varijable ili linije uticaja, oni *su* sama nastava.

Za ovu studiju je važno i da istraživanja pokazuju kako posmatranja časova najviše koriste upravo nastavnicima i nastavnica. Nalazi i povratne informacije iz sesija posmatranja dovode ih u takozvanu neravnotežu ili konflikt sa onim u šta su bili ubijeđeni u vezi svoje nastave i tu se otvara prostor za diskusiju i primjenu rezultata posmatranja u cilju unapređenja procesa N/U (Hilberg u Waxman et al., 2004).

Korišćenje kvalitativnog i kvantitativnog pristupa u sistematskom posmatranju procesa nastave/učenja

Kada se bavimo kvalitetom procesa N/U neophodno je govoriti i o pristupima osiguranja kvaliteta. Ti pristupi su brojni i svi podrazumijevaju različite nivoe normativnosti u skladu sa teorijskom orijentacijom iz koje potiču, a što smo bliži postmodernom polu kontinuuma, normativnost i preskriptivnost su manje. U ovoj studiji bavili smo se razvijanjem koncepta kvaliteta procesa N/U i instrumenta za Tehniku sekvencijalne analize posmatrane nastave. U takvoj vrsti posla teško je izbjeći postavljanje nekih normi odnosno očekivanja poželjnih oblika ponašanja. Ipak, nastojali smo da ne kreiramo recept, mjeru ni uzorak kvaliteta, već da problematizujemo teren u kom se kreće ovaj koncept i ostavimo prostor da se kvalitet procesa N/U različito analizira u različitim kontekstima.

Može se povući najgrublja podjela na pozitivističke i postpozitivističke pristupe istraživanjima gdje kombinovani pristup pripada svakako postpozitivističkim (Creswell, 2014). No, svakako pristupi istraživanjima pripadaju širem kontinuumu koji nosi nešto više specifičnosti. Na početku tog kontinuuma stoji pozitivistička struja, koja vidi istraživanja u obrazovanju kao tehnički instrument, zatim slijedi interpretativna struja, koja ih na prvom mjestu vidi kao praktični instrument, i na kraju kritička teorija, koja ih vidi kao kolaborativna i participativna. Najvažniji zaključak iz analize ovih pristupa jeste da bi istraživanja koje govore *o* ili su *iz* obrazovanja treba zamijeniti istraživanjima *za* i *u* obrazovanju, jer se jedino tako ostvaruje dugoročna pozitivna promjena (Carr & Kemmis, 1986). Jedan od načina da se to postigne, pored akcionog istraživanja (koje ovi autori favorizuju), je kombinovanje kvalitativnog i kvantitativnog pristupa. Ovakav pristup metodološkim pitanjima cilja na sveobuhvatnost podataka, koja vodi većoj primjenljivosti, ali i participativnosti istraživanja. Kombinovani pristup se, poslije kvalitativne i kvantitativne, smatra trećom strujom u pristupu naučnim istraživanjima (Creswell, 2014; Mertens, 2009; 2010; 2010b). Ona kombinuje pristupe metodologiji, ali i njihove filozofske pretpostavke koje potiču iz pozitivističkog pristupa sa metodologijama i pretpostavkama koje potiču iz interpretativnog pristupa. Kombinovanje se vrši u istom istraživanju ili istraživačkom ciklusu (Creswell, 2014; Mertens, 2009, 2010, 2010b; Douglas, 2009; Teddlie & Tashakkori, 2009; Matović, 2013). Kombinovana metodologija se najprije počela koristiti u procesima evaluacije (u brojnim disciplinama) kako bi se postiglo ukrštanje izvora (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007; Mertens, 2019), a zatim je sve više počinju koristiti u istraživanjima u obrazovanju. Posebno je značajno korišćenje kombinovane metodologije u razvoju istraživanja procesa u obrazovanju, posebno u istraživanjima formativnog ocjenjivanja i istraživanja sa ciljem razumijevanja pozicije marginalizovanih društvenih grupa (Creswell, 2014).

Evaluacije u obrazovanju istraživanja često koriste sistematsko posmatranje procesa N/U (Waxman, et al, 2004). Brojni autori i autorke navode da se sistematsko posmatranje u različitim oblastima realizuje koristeći i kvantitativni i kvalitativni pristup (O’Cathain, Murphy & Nicholl, 2007), no, nema mnogo analiza da li bi se u posmatranju procesa N/U mogao koristiti kombinovani pristup. Protokoli koji koriste i kvalitativnu i kvantitativnu metodologiju (CLASS, IBUS, Obrazac za posmatranje i vrednovanje školskog časa - oblast kvaliteta Nastava i učenje) najčešće su dominantno kvantitativni (po dizajnu, instrukcijama za upotrebu i važnosti koja se pridaje ovim djelovima protokola). Kvalitativne bilješke u ovim protokolima su samo dopuna za kvantitativne ocjene oko kojih osoba koja vodi protokol ima dileme. Izuzetak čini Seginorin DCO (Seginora, 2008) koji jednaku pažnju poklanja kvantitativnom i kvalitativnom procjenjivanju procesa N/U u odvojenim djelovima protokola.

Ipak, kako je u prethodnom poglavlju i predstavljeno, svi pominjani pristupi sistematskom posmatranju procesa N/U imaju svoje prednosti i ograničenja. Bilježenje frekvenci pojednostavljuje, ali i osiromašuje sliku koja se može sagledati, zaustavljajući analizu na prikazu učestalosti određenih

kategorija, ma koliko one bile precizne i sveobuhvatne (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012) i u tom pristupu se nužno gubi interaktivnost nastavnog procesa. S druge strane, skale slaganja su podložne uticaju lične formule osobe koja posmatra i ne možemo se sasvim osloniti na njihovu pouzdanost i objektivnost (Chang, 1994), što takođe važi i za kvalitativni pristup (Atkins & Wallace, 2012) poput SEKA tehnike, koji nemaju precizno definisane i razvijene kategorije posmatranja. Ključni problem koji objedinjuje sve do sada navedeno jeste da većina instrumenata za sistematsko posmatranje procesa N/U ne uspijeva da očuva i oslika cjelovitost interakcije u najširem smislu (interakcija nastavnik./nastavnica-đak, đaci među sobom, nastavnik./nastavnica-grupa đaka, interakcija grupa đaka međusobno, interakcija kulture ugrađene u nastavna sredstva, sadržaj koji se uči i đaci, itd.). Jedan od mogućih odgovora na ovo pitanje je razvoj instrumenta za sistematsko posmatranje procesa N/U, koji bi se koristio u istraživanjima kombinovanog pristupa.

Dobici od ovakvog metodološkog izbora su: oštiji fokus na istraživačkom pitanju; sagledavanje nastavnog procesa postaje sveobuhvatnije i valjanije se mogu uključiti koncepti koji su kvantitativno i kvalitativno operacionalizovani; angažovano tumačenje procesa N/U je zasnovano na valjanim podacima, čime se osigurava ne samo sagledavanje, već i utemeljeno mijenjanje prakse. To je bila osnovna pretpostavka za naš razvoj SEKA koji će biti opisan u narednim poglavljima. Tehnika SEKA predviđena je kako za korišćenje u istraživanjima putem prirodnog posmatranja, tako i za analizu nastave u eksperimentalnom kontekstu nalik većini drugih opservacionih tehnika. Njeni *teorijski* ciljevi su (Ivić., 2008):

- naučno istraživanje prirode procesa N/U i
- objektivna analiza procesa N/U.

Ključni *primijenjeni* cilj ove tehnike je dati prijedloge za unapređivanje nastave od nivoa odjeljenja pa sve do nivoa obrazovnih politika tako što će se pomoću korišćenja SEKA definisati i lokalizovati problemi u nastavi, npr. neusaglašenosti aktivnosti sa ciljevima, relevantnost aktivnosti, stepen mentalnog angažovanja i participacije učenika i učenica, načini korišćenja materijala za učenje, gubljenja vremena, tj. „prazni hod“ u nastavi itd. U skladu sa primijenjenim i teorijskim ciljevima SEKA ona bi se mogla posebno koristiti pri uvođenju i analizi obrazovnih inovacija, jer pruža duboke uvide u sam proces N/U. Ti uvidi mogu biti formativna ocjena koja elaborira osnove za buduća unapređenja. Ona se može koristiti za vrednovanje kvaliteta procesa N/U kako za spoljnu evaluaciju, tako i za kolegijalnu, vršnjačku evaluaciju i samoevaluaciju. Svakako, korišćenje sekvencijalne analize za samoevaluaciju radi unapređivanja kvaliteta sopstvene nastave bi u duhu aktivnog učenja moglo da bude njena primarna funkcija (Antić i sar., 2008). U SEKA analizi uzimamo sekvence ili jedinice analize koje su prirodni uzorci događaja koji karakterišu nastavni proces (Wragg, 1999). Onda se u njima posmatraju aktivnosti učenika i učenica, njihova relevantnost, uskalđenost sa ciljevima i dužina. Tako se pokušavaju prevazići ključni problemi ostalih instrumenata, a to je neautentičnost podataka dobijenih zahvaljujući vremenski ograničenim jedinicama analize i skalama slaganja, ali i problem „neuhvatljivosti“ pedagoške interakcije.

Moguće je razviti i elektronsku bazu podataka povezanu sa softverskim protokolom putem kojeg će se sprovesti SEKA. Ova baza bi objedinjavala popunjene protokole različitih istraživača i istraživačica i praktičara i praktičarki koji žele postaviti svoje analize (anonimno ili ne) u zajedničku bazu. Baza bi tako postajala sveobuhvatan resurs organizovanih podataka o nastavnoj praksi po kategorijama nivoa školovanja, nastavnih predmeta, vrste škole, itd. I taj resurs bi se mogao koristiti za istraživanja prirode procesa N/U i dalju teorijsku razradu ovih koncepata, ali i u praktičnije svrhe, za izvođenje implikacija za unapređivanje određenih obrazovnih praksi.

3. Predmet, ciljevi i zadaci studije

*Postoji opšti konsenzus da kvalitet mora biti ključni prioritet bilo kog post – 2015 okvira u obrazovanju. Kvalitet u obrazovanju treba da bude holistički, sveobuhvatan, kontekstualno specifičan i međusektorski. Čini se da je previše pažnje posvećeno osnovnom fizičkom aspektu [...] dok je ipak najvažnije ono šta ljudi uče u tom sistemu. [...] Postoji i konsenzus da **učenje** mora biti u srcu budućih ciljeva. Making Education a Priority in the Post-2015 Development Agenda, 2013, str. 22*

Ne samo u ovom već i brojnim drugim pominjanim analizama i istraživanjima osvijetljeno je da u konceptualizacijama kvaliteta u obrazovanju nedostaje veća orijentacija na sami proces. Posebno je riječ o orijentaciji na proces N/U, čija konceptualizacija zapravo boji duh cjelokupnog odnosa prema obrazovanju, u odnosima između aktera, u pogledu metoda i sadržaja. Možemo reći da je mikrokosmos učionice slika pozicije obrazovanja u cjelini društvene stvarnosti. Otkrivene su i pokidane veze između procesa N/U i reprodukcije nepravednosti u društvu, koje ostaju netaknute aktuelnim obrazovnim politikama. Jasno je da je socio-konstruktivistička paradigma dala izuzetan doprinos transformaciji obrazovanja od tradicionalnog ka modernom i da je sada važno prevazići njena ograničenja u društvu koje kombinuje i prevazilazi karakteristike i tradicionalnog, i modernog i postmodernog.

Ključna istraživačka pitanja na koja ova studija pokušava odgovoriti su: kolika je važnost kvaliteta procesa N/U u obrazovanju; kako se konceptualizuje i teorijski utemeljuje konstrukt kvalitet procesa N/U; koja je pozicija pravednosti i demokratičnosti u kvalitetu procesa N/U. Dakle, ova studija pokušava povezati makro (društvo) i mikro (učionica) nivo kroz proces N/U i ponuditi jedan pristup koji na preciznim teorijskim osnovama nudi i novi instrument za analizu i unapređenje procesa N/U.

*

Predmet ove studije je redefinisanje pojma kvaliteta procesa N/U kombinovanjem socio-konstruktivističkog shvatanja procesa N/U sa teorijom kritičke pedagogije. Na tim osnovama razvijamo instrument za posmatranje procesa N/U i prikupljanje podataka o parametrima kvaliteta ovog procesa. Naš krajnji **cilj** je unapređivanje kvaliteta procesa N/U. U ovoj studiji postavili smo sledeće **istraživačke zadatke**:

1. redefinisati socio-konstruktivističko shvatanje kvaliteta procesa N/U da bi bolje ispunilo zahtjeve koji se postavljaju pred obrazovanje, prije svega u pogledu pravednosti;
2. operacionalizovati tu novu definiciju kvaliteta procesa N/U, to jest, definisati indikatore (parametre) tako shvaćenog kvaliteta procesa N/U;
3. razviti instrument za praćenje i registrovanje parametara kvaliteta procesa N/U koji će se koristiti pri sistematskom posmatranju procesa N/U;
4. izraditi softverski prototip za sekvencijalnu analizu posmatrane nastave koji bi služio za sistematsko posmatranje i analizu procesa N/U (SP-SEKA) (dorada SEKA - Tehnike sekvencijalne analize kvaliteta nastave koja je izvorno osmišljena u okviru projekta „Aktivno učenje“ (AUN), Ivić i sar., 2003);
5. provjeriti objektivnost, pouzdanost i validnost SP-SEKA;
6. dati praktične implikacije za sistematsko posmatranje nastave korišćenjem SP-SEKA.

U skladu sa navedenim ciljevima rad je bio podijeljen u četiri faze. Najprije smo uradili istraživanje literature o razumijevanju procesa N/U u obrazovnim politikama, istraživanjima i praksi, zatim u teorijskim koncepcijama, posebno socio-konstruktivističkoj teoriji i teoriji kritičke pedagogije i pokušali da spojimo ova dva teorijska pogleda i redefinišemo pojam kvaliteta procesa N/U. U okviru prve faze korišćena je analiza dokumenata i relevantne literature.

Na osnovu urađene teorijske analize, u drugoj fazi predlažemo način za operacionalizaciju novog shvatanja kvaliteta procesa N/U, definišemo indikatore tako shvaćenog kvaliteta procesa N/U. Na osnovu toga razvijen je instrument, softverski prototip za sekvencijalnu analizu posmatrane nastave SP-SEKA

kao instrument za prikupljanje i obradu prikupljenih podataka pri posmatranju procesa N/U. U trećoj fazi istraživanja ispitivana je objektivnost, pouzdanost i validnost instrumenta SP-SEKA na prigodnom uzorku časova i u konsultacijama sa kolegama i kolegamicama iz profesionalne zajednice. U ovom dijelu studije prikupili smo kvantitativne i kvalitativne podatke, a zatim ih objedinjeno tumačili, zajedno sa vezama među njima. U posljednjoj, četvrtoj fazi istraživanja dajemo praktične preporuke za praksu sistematskog posmatranja procesa N/U.

4. Metodologija studije

4.1. Metodologija konstrukcije softverskog protokola SEKA (SP-SEKA)

Konstrukcija SP-SEKA podrazumijevala je proučavanje postojećih opisa tehnike SEKA i razvoj protokola koji djelimično u konceptualnom, djelimično u praktičnom smislu predstavlja njenu doradu, posebno praktičnu, jer se oslanja na softver, dok je prva verzija SEKA bila sasvim oslonjena na papir-olovka tehnologiju. Ovaj proces tekao je uz podršku multidisciplinarnog tima¹¹ i kroz niz faza. Najprije je kreirana analogna verzija protokola, uobičajen niz obrazaca na papiru od koje je zatim kreiran prototip *softverskog protokola*, tj. *SP-SEKA* u Microsoft Excel programu (Prilog 2). Pošto je suština ove studije redefinisane postojećeg shvatanja kvaliteta N/U odluka tima bila je da se za potrebe ove studije kreira samo prototip uz korišćenje postojećih softvera. Ovaj prototip ima sve planirane funkcionalnosti, ali nije toliko jednostavan za korišćenje, dok se kasnije može transformisati u verziju koja bi bila prilagođenija. Za takvu verziju potrebno je svakako mnogo detaljnije programiranje i dugoročiji rad u domenu tehnologije.

Ovaj SP-SEKA prototip imao je dvije provjere validnosti i objektivnosti. Najprije je korišćen u seriji posmatranja 15 časova u OŠ „Sveti Sava” u Beogradu od strane dvije posmatračice - autorke i koleginice koja se bavi istraživanjem procesa N/U i koja je prošla obuku iz oblasti Aktivnog učenja. Istovremeno, na časovima je uvijek bila još jedna posmatračica koja bi posmatrala časove vodeći IBUS portokol (Thiel, Ophardt & Krümmel, 2004). Dakle, sa ovih 15 časova prikupljeni su podaci u tri protokola (dva SP-SEKA i jedan IBUS). To je bila prva provjera validnosti i objektivnosti SP-SEKA. Zatim su rezultati posmatranja obrađeni, isplanirana je panel diskusija i intervjui koji predstavljaju drugu provjeru validnosti SP-SEKA. U narednim poglavljima opisan je izgled i priroda same SP-SEKA, kao i rezultati njene empirijske provjere.

Kako definišemo SP-SEKA

SP-SEKA je zapravo prototip protokola za sistematsko posmatranje procesa N/U tehnikom sekvencijalne analize, a u duhu redefinisane shvatanja kvaliteta N/U. Protokol se zasniva na tri principa razvijena u originalnoj verziji SEKA:

- I. Prvi je postavljanje *učenika ili učenice i procesa učenja* u središte procesa nastave. Stoga se aktivnosti u SP-SEKA prototipu bilježe u formi S – P – O: subjekat (onaj koji uči), predikat (kako uči – šta radi), objekat (šta uči, na kom sadržaju i materijalu) (Ivić i sar., 2003).
- II. Drugi princip na kom počiva SEKA jeste da se na proces N/U gleda kao na aktivan proces, ali je fokus na *mentalnoj* aktivnosti onoga ko uči (Ivić, i sar., 2003).
- III. Dok je treći princip, specifičan za ovu tehniku i može se nazvati njenim osnovnim principom, podjela nastave na *najmanje smislene cjeline, sekvence*, koje predstavljaju jedinice analize. Neki autori i autorke slične jedinice nazivaju i vinjetama (Stecher, et al., 2006). Definicija pojma **sekvence** koju daju Ivić, Pešikan i Antić (2008, str. 19) je sledeća: „Sekvenca je najmanja smisljena jedinica koja još uvijek **ima sva svojstva procesa N/U**. Osnovna svojstva procesa N/U i sekvence su sljedeća:

¹¹U rad na ovoj studiji pored autorke su bili uključeni: inicijalni autor i autorke tehnike SEKA prof. dr Ivan Ivić, prof. dr Ana Pešikan, prof. dr Slobodanka Antić kroz mentorstvo i konsultativni rad. Kao ko-posmatračice doc. dr Olja Jovanović, prof. dr Vera Rajović i Biljana Radosavljević, instruktorka u projektu Aktivno učenje. Tehničku pomoć i podršku pružili su kolege Zoran Kukoljac, inženjer elektrotehnike i Miloš Stjepanić, programer.

- da je jasan pedagoški cilj (nastavne situacije kao cjeline, ali i svake sekvence);
- da je sačuvana pedagoška interakcija nastavnik/nastavnica – đak;
- da se jasno može vidjeti priroda i učestalost aktivnosti učenika i učenica;
- da se može identifikovati objekat saznavanja (sadržaj koji se uči).

Iskaz, zapis o sekvenci mora biti tako zabilježen da neko ko nema nikakve druge informacije o tome šta se odigrava na času može da stekne jasnu sliku i razumije prirodu aktivnosti učenja u datoj nastavnoj situaciji (Ivić, 2008). Upravo zbog toga u SP-SEKA kategorijama koje se posmatraju i čije sadržaje posmatrač ili posmatračica najprije bilježe u protokolu su zapravo aktivnosti koje se kasnije mogu organizovati u sekvence ili jednostavno smatrati sekvencama, što je bio najčešći slučaj u našim posmatranjima časova. Tri tipa sekvenci časa biće korišćena u tumačenju podataka posmatranja: uvodne, ključne i završne. *Uvodne sekvence* tipično sadrže aktivnosti tipa odgovaranje na pitanja o prethodno obrađenom gradivu, domaćem zadatku i slično. Postavljanje problema kao uvod u novu temu takođe se može javiti kao uvodna aktivnost. *Ključne sekvence* su centralni dio časa na kom se može obrađivati novo, utvrđivati ili provjeravati prethodno stečeno znanje. *Završne sekvence* predstavljaju ponavljanje, sumiranje, ali može nekada otvaranje pitanja, problematizovanje obrađenog, a nekada tehničke najave narednih aktivnosti ili nekada samo razrješavanja nejasnoća. Kada se aktivnosti ubilježe, a važno je da se formulišu iz ugla osobe koja uči, onda slijedi bilježenje niza parametara koji utiču na kvalitet N/U, a koji su prikazani u Tabeli 1. Važno je napomenuti da se aspekti do rednog broja pet analiziraju i u postojećoj „papirnoj“ verziji Tehnike SEKA (Antić i sar., 2008), dok oni u nastavku predstavljaju novi razrađeni dio SP-SEKA. Način njihove kvalitativne i kvantitativne operacionalizacije u SP-SEKA je jedan od rezultata ove studije.

Tabela 8. Aspekti koji se analiziraju u SP-SEKA¹

Razred, predmet, nastavna jedinica, tip časa					
Aspekti	Sekvence				Kvalitativna ocjena (smjernice)
	S1		Sn		
	Aktivnosti				
	S1A1	S1An	SnA1	SnAn	
<p>1. Vrijeme trajanja sekvence (štoperica mjeri u minutima – vrijeme od početka aktivnosti dok se ne pređe na bilježenje sledeće aktivnosti).</p>					<p>Napomene u odnosu na vrijeme trajanja aktivnosti odnose se na zapažanja o tome u kojoj mjeri su aktivnosti bile pravovremeno organizovane, počinjale na vrijeme i završavale se kako je planirano, i ukoliko je bilo nekih karakterističnih rečenica, učeničkih ili nastavničkih iskaza koji su se odnosili baš na vrijeme.</p>
<p>2. Ciljevi nastave (ciljevi se unose i kodiraju – C1, C2, Cn - prije časa u konsultaciji sa nastavnikom ili nastavnicom i onda se upoređuje koja aktivnost odgovara kom cilju – softver u rezultatima pokazuje koje aktivnosti ili ciljevi nisu pokriveni i u kojoj mjeri, za svaku sekvencu i za cjelokupan čas).</p>					<p>- Kako su formulisani? Koliko su jezički precizni? U kojoj mjeri su opšti, a u kojoj specifični?</p> <p>- U kojoj mjeri ciljevi odgovaraju planu i programu?</p> <p>- U kojoj mjeri ciljevi odražavaju shvatanje da svako dijete može da napreduje?</p> <p>- Da li neke aktivnosti iako nisu u skladu sa planiranim doprinose kvalitetu nastave, i ako</p>

¹ Prototip SP-SEKA ne zahtijeva da se u svakoj analizi bilježe vrijednosti za svaki parametar, izbor parametara zavisi i od istraživačkog pitanja zarad kojeg se koristi instrument. Ipak, naglašavamo da se najoptimalniji rezultati mogu dobiti uzimanjem u obzir svih ponuđenih parametara.

				<p>da, naglasiti u kom smislu i kom cilju bi služile.</p> <p>- Da li su neke aktivnosti posljedica improvizacije ili slučajnosti?</p> <p>- Takođe aktivnosti koje nisu nalik tipičnoj praksi N/U ili odstupaju na određen način od plana i programa predmeta (npr. prevelika pažnja se posvećuje određenoj istorijskoj temi ili sl.) važno je zabilježiti i opisati kako utiču na cjelovitost časa.</p>
<p>3. Broj učenika i učenica koji učestvuju (softver zbraja koliki je broj učenika i učenica učestvovao u svakoj aktivnosti)</p>				<p>- Koliko učenika i učenica učestvuje u aktivnostima, da li su to uvijek isti, da li postoji nešto specifično vezano za ovu djecu što se može zabilježiti posmatranjem?</p>
<p>4. Metoda učenja (nudi se pet dimenzija, na kojima jednu od dvije krajnje vrijednosti ima svaka aktivnost: smisljena – mehanička, konvergentna – divergentna, receptivna – putem otkrića, verbalna – praktična, transmisivna – interaktivna, sa – bez nastavnih pomagala. Softver nudi grafički prikaz svake aktivnosti po dimenzijama pojedinačno i grupisanje frekvencija aktivnosti po sekvenci i u cjelokupnom času (Ivić i sar., 2003).</p>				<p>- Da li se u aktivnosti koristi jedna ili više metoda?</p> <p>- Kakav je prelaz sa jedne metode na drugu, da li se aktivnosti prirodno nastavljaju jedna na drugu?</p> <p>- Koje dileme ste imali prilikom pozicioniranja aktivnosti u određenu kategoriju metoda?</p> <p>- Kakve razlike postoje među učenicima i učenicama u pogledu metoda rada?</p>
<p>5. Nivo mentalnog angažovanja (koristi se Revidirana Blumova taksonomija za određivanje nivoa mentalnog angažovanja učenika. Bilježi se vrijednost u dvodimenzionalnoj tabeli. Prva dimenzija je znanje, mjeri se na četiri nivoa, dok je druga kognitivni procesi i mjeri se na šest nivoa (Anderson and Krathwohl, 2001).</p>				<p>- Koji učenici i učenice dobijaju koju vrstu zadataka?</p> <p>- Da li zadaci izgledaju preteški (zona budućeg razvoja), prelaki (zona prošlog razvoja) ili su u ZNR učenika i učenica?</p>

<p>6. Nivo i kvalitet učešća učenika i učenica (jednodimenzionalna ljestvica od osam nivoa participacije: manipulacija učenicima i učenicama; korišćenje učenika i učenica kao dekoracije; simbolička upotreba učenika i učenica ili tokenizam; učenici i učenice izvode zadatak aktivnost, ali uz objašnjenje nastavnika ili nastavnice; nastavnik ili nastavnica konsultuje učenike i učenice oko aktivnosti i objašnjava je; nastavnik ili nastavnica inicira aktivnost, ali zajedno sa učenicima i učenicama odlučuje o tome da li će se i kako sprovesti; učenici i učenice iniciraju i sami izvode aktivnost, ali odluku o izboru aktivnosti donosi nastavnik ili nastavnica; učenici i učenice iniciraju aktivnost i zajedno sa nastavnikom ili nastavnicom donose odluku o njoj, nakon čega je i izvode (Hart, 1992).</p>				<p>Ova pitanja razvijena su na osnovu priručnika „Kada smo pitani, a ne ispitivani” (Avramović, 2014):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Za koje teme ili oblasti donošenja odluka, nastavnik ili nastavnica konsultuje, a za koje ne konsultuje djecu? - Kako nastavnik ili nastavnica reaguje na dječju inicijativu? - U kojoj mjeri se učenici i učenice osjećaju slobodnim da pokrenu, predlože ili iskritikuju neku nastavničku odluku? Koliko je okruženje podržavajuće za participaciju? - Kako izgleda proces donošenja odluka u odjeljenju? Koliko je živ, koliko uključuje cijelo odjeljenje, kako djeluje na učenike i učenice, kako na nastavnika ili nastavnicu? - Koliko djece ima jezičku ili neku fizičku barijeru da učestvuje u procesu N/U? Kako se taj problem rješava? - Koliko su važna pitanja u kojima djeca učestvuju, odnosno koliko su važna ona u čijim odlukama ne učestvuju?
<p>7. Okruženje za učenje obuhvata fizički prostor, posebno resurse za učenje i odjeljensku klimu i kulturu na posmatranom času. Resursi koji su korišćeni u nastavi se kvantitativno ocjenjuju putem postojeće taksonomije sa četiri ključne kategorije i nizom podkategorija koje se odnose na vrstu tehnologije ili pristupa resursima (Koren, 2013). A kvalitativni opis uz smjernice u posljednjoj ćeliji ovog reda mogu sadržati potencijalno</p>				<p>Kvalitativnu ocjenu okruženja za učenje dobijamo preko sljedećih pitanja (Mavroskufis, 2013):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Koliko se učenici i učenice osjećaju sigurnim? Kakav je emocionalni ton na času? - U kojoj mjeri učenici i učenice pokazuju osećaj pripadnost školi, odeljenju? - Koje vrijednosti se njeguju na času?

<p>i fortografije sa napomenama o atmosferi i prostoru u kom se odvijala nastavna situacija.</p>				<ul style="list-style-type: none"> - U kojoj mjeri dato okruženje motiviše učenike i učenice da se potrudu i daju sve od sebe? Koliko međusobno saraduju? - Koliko dato okruženje podržava proces učenja? - Koliko je dato okruženje prilagođeno učenicima i učenicama različitog obrazovnog iskustva, koji imaju različite potrebe? - Kakvi su međuljudski odnosi u učionici, kako se učenici i učenice obraćaju jedni drugima, a kako nastavnici ili nastavniku?
--	--	--	--	--

Kvalitativna ocjena veoma je važan i jednako zastupljen dio ocjene u ovom protokolu, stoga obuka za korišćenje SP-SEKA mora sadržati smjernice za davanje sveobuhvatnih i preciznih kvalitativnih ocjena za svaki od ponuđenih parametara. Ovdje ćemo opisati kratka pitanja koja su svojevrsni vodiči za kvalitativnu ocjenu svakog od gore navedenih parametara. U SP-SEKA u polju za napomene unose se svi komentari koji osobi koja posmatra odgovaraju na data pitanja, ali unose se i učenički i nastavnički iskazi koji ilustruju odgovore na data pitanja ili produbljuju već ubilježene kvantitativne nalaze. Kvalitativne ocjene u SP-SEKA moguće je obraditi na mnogo načina, ali ti načini zavise od istraživačkog pitanja koje je inspirisalo posmatranje časova stoga ovdje ne nudimo jedinstven način obrade tih podataka već samo smjernice za njihovo prikupljanje. Takođe, u zavisnosti od istraživačkog pitanja akcenat pri korišćenju SP-SEKA može biti na kvantitativnim ili kvalitativnim podacima, iako predlažemo da se uvijek oba izvora uzmu u obzir. Glavni rezultat analize, podatak koji se dobija na kraju obrađenih sekvenci, trebalo bi da bude odgovor na sledeće pitanje, koje smatramo ključnim za kvalitet procesa N/U: *koliko učenika i učenica je koliko vremena provelo u kojoj vrsti, i u koliko relevantnoj aktivnosti, te u kojoj mjeri su učestvovali u realizaciji date aktivnosti.* Ovo bi bio načelni, takoreći, jedan opšti rezultat sekvencijske analize nastavne situacije. To je, u stvari, operacionalizacija „zlatnog pravila AUN“: što više učenika, što duže vremena u što relevantnijim aktivnostima (Ivić i sar., 2003; Antić i sar., 2008). Ali, kao i u originalnoj verziji SEKA ne predlažemo da se rezultati analize svode na jedan određeni sažetak, već da svaka analiza časa obuhvati sve registrovane parametre.

4.2. Empirijska provjera prototipa SP-SEKA

Dobri opisi posmatranih pojava su pouzdani i validni opisi. Pouzdani instrumenti za sistematsko posmatranje su oni u kojima ista osoba posmatra fenomen konzistentno i dok postoji visok stepen slaganja između različitih osoba koje koriste isti instrument. Validnost instrumenta koji je zasnovan na kvantitativnom i kvalitativnom pristupu predstavlja veoma provokativno metodološko pitanje koje je posljednjih desetak godina izazvalo određene pokušaje objedinjenih pristupa, ali i pristupa koji odvojeno provjeravaju validnost kvalitativnog i kvantitativnog dijela studije (Deelinger & Leech, 2007; Ivankova, 2014). Važno je napomenuti da se u ovoj studiji opredjeljujemo da govorimo isključivo o unutrašnjoj validnosti konstrukta (kvalitet procesa N/U) mjenenog protokolom SP-SEKA.

Metodologija empirijske provjere

Empirijska provjera u ovoj studiji podrazumijevala je provjeru pouzdanosti, validnosti i objektivnosti SP-SEKA. Ova provjera sprovedena je kroz dvije faze, prvo kroz posmatranje časova od strane tri posmatračice, dvije su vodile SP-SEKA protokole, a treća je vodila IBUS protokol. Druga faza empirijske provjere bila je usmjerena na provjeru validnosti konstrukta kvalitet procesa N/U i njegove operacionalizacije kroz SP-SEKA putem konsultacija sa ljudima koji su razvijali ili se bave AUN kao i kvalitetom procesa N/U. Ove konsultacije su sprovedene nakon konstrukcije instrumenta i nakon provjere njegove primjene u školama, jer je njihov cilj bila provjera validnosti ne samo koncepcije kvaliteta procesa N/U, već i provjera validnosti njegove operacionalizacije. Nakon prikupljenih podataka na konsultacijama se moglo govoriti o konceptualizaciji, ali i o rezultatima korišćenja SP-SEKA u posmatranju.

Odvojeno su obrađivani kvalitativni i kvantitativni podaci sa posmatranja, dok su podaci sa konsultacija isključivo kvalitativne prirode.

Uzorak

Uzorak posmatranih časova je u prvoj fazi obuhvatio 15 časova predmetne i razredne nastave u beogradskoj OŠ „Sveti Sava”. Posmatrani uzorak od 15 časova držale su učiteljice (2), nastavnice (8) i po jedan učitelj i nastavnik. Struktura uzorka po predmetima i razredima je predstavljena u tabeli 8.

Tabela 9. Struktura uzorka 15 posmatranih časova

Predmet	Broj posmatranih časova i razred
Matematika	3 časa (jedan čas u III razredu i dva u V razredu)
Srpski	1 čas (III razred)
Fizičko vaspitanje	1 čas (III razred)
Nacionalna tradicija	1 čas (III razred)
Građansko vaspitanje	1 čas (III razred)

Biologija	2 časa (oba u V razredu)
Francuski	1 čas (VI razred)
Hemija	1 čas (VII razred)
Engleski jezik	1 čas (V razred)
Ruski jezik	1 čas (VII razred)
Izabrani sport	1 čas (VI razred dva odjeljenja istovremeno)
Informatičko i tehničko obrazovanje	1 čas (VII razred)
UKUPNO:	15

U drugoj fazi empirijske provjere sprovedene su konsultacije sa stručnjacima i stručnjakinjama koji se bave pitanjima kvaliteta procesa N/U, posebno sa autorima i autorkama AUN, kao i onima koji AUN koriste u svakodnevnom radu, bilo u nastavi bilo na nivou osnovnog, srednjeg ili visokog obrazovanja ili u svom istraživačkom radu. Organizovane su dvije odvojene panel diskusije, tri intervju a i online konsultacije sa tri osobe.

Tabela 10. Struktura uzorka u konsultacijama

	Broj prisutnih (ukupno 15)	Struktura
Panel diskusija #1	4	Kolege i kolegice sa Beogradskog univerziteta koji koriste AUN i SEKA u svom nastavnom i istraživačkom radu
Panel diskusija #2	5	Članovi i članice katedre za didaktiku na Odeljenju za pedagogiju, Filozofskog fakulteta u Beogradu
Intervjui	3	Autor i autorke AUN i originalne verzije SEKA i instruktorka AUN u prirodnim naukama
Online konsultacije	3	Praktičarke i praktičari koji koriste AUN u nastavi, instruktori i instruktorka AUN

Postupak mjerenja validnosti, pouzdanosti i objektivnosti

Kako je protokol SP-SEKA kreiran u duhu kvalitativnog i kvantitativnog pristupa poseban izazov u razvoju postupaka za mjerenje validnosti, pouzdanosti i objektivnosti predstavljalo je objedinjavanje različitih filozofija istraživanja (kritičke i interpretativističke) kroz prikupljanje i tumačenje podataka. Fokus ovog dijela studije je na provjeri validnosti odnosno valjanosti konstrukta kvaliteta procesa N/U koji smo razvijali, najprije kao provjera valjanosti njegove definicije, a zatim njegove operacionalizacije. Od sekundarnog značaja za studiju je provjera pouzdanosti i objektivnosti, jer očekivanja od instrumenta koji koristi obje dominantne metodologije moraju biti asimetrična u ovom pogledu. Od kvantitativnog dijela podataka može se očekivati visoka pouzdanost i objektivnost, dok se isto ne može očekivati u toj mjeri od kvalitativnih instrumenata.

Validnost. Prvi korak u validaciji podrazumijeva provjeru u odnosu na drugi instrument, koji se bavi istim problemom analize kvaliteta procesa N/U. Poredili smo rezultate dobijene SP-SEKA i dopunskim instrumentom, inventarom za procjenu nastave u školama IBUS¹ (Thiel, Ophardt & Krümmel, 2004). Ovu skalu smo izabrali zato što od ponuđenih empirijski provjerenih instrumenta za posmatranje nastave najobuhvatnije pokriva teorijske pretpostavke i varijable koje su predmet analize i u SP-SEKA, a ima i kvalitativnu i kvantitativnu komponentu analize kvaliteta nastave. Po tri posmatračice u isto vrijeme zajedno su posmatrale uzorak časova bilježeći nalaze posmatranja u različitim protokolima za ova dva pristupa (dvije SP-SEKA, jedna IBUS). Kvalitativni opisi faktora iz IBUS skale kodirani su tako da odgovaraju faktorima mjerenim SP-SEKA i onda su analizirani stepeni slaganja između posmatračica.

Druga provjera validnosti oslanja se na objedinjeni pristup u ispitivanju validnosti konstrukta koji daje Mesik, ali važenje ovih smjernica u analizi validnosti kvalitativnog i kvantitativnog pristupa produbljuju i Dilingerova i Ličova (Messick, 1995; Deelinger & Leech, 2007). Pristup podrazumijeva četiri dimenzije: osnova *nalaza* i osnova *posljedica* na jednoj i dimenziju *interpretacije i upotrebe* rezultata na drugoj. Ova matrica vodila je obradu podataka sa konsultacija, sa akcentom na kontradiktornostima u podacima koje ovakav metodološki izbor može proizvesti.

Tabela 11. Faceti validnosti kao progresivna matrica (preuzeto iz Messick, 1995)

	Interperetacija	Upotreba
Nalazi	Validnost konstrukta (VK)	VK + relevantnost/utilitarnost (R/U)
Posljedice	VK + vrijednosne implikacije (VI)	VK + RU + VI + Socijalne posljedice

U konsultacijama su učestvovali različiti istraživači, istraživačice, teoretičari, teoretičarke i praktičari, praktičarke obrazovanja sa ciljem da se dâ ocjena toga u kojoj mjeri se prototipom SP-

¹IBUS protokol originalno postoji na njemačkom jeziku, a u ovoj studiji korišćen je prevod koji je napravila autorka studije, dok je zatim u konsultacijama sa profesionalnim prevodiocem proistekla konačna verzija prevoda korišćena u ovom radu.

SEKA može pokriti cjelokupna priroda kvaliteta procesa N/U iz ugla socio-konstruktivističke i teorije kritičke pedagogije. Transkripti tih razgovora analizirani su prema dva ključna pitanja:

- U kojoj mjeri data definicija konstrukta kvalitet procesa N/U obuhvata relevantne aspekte posmatrano iz ugla socio-konstruktivističke i paradigme kritičke pedagogije?

- U kojoj mjeri operacionalizacija ovih aspekata kroz SP-SEKA zadovoljava samu definiciju, ali i teorijske pretpostavke socio-konstruktivizma i kritičke pedagogije?

Pouzdanost i objektivnost. Najčešće se pouzdanost tehnika posmatranja provjerava tako što različiti istraživači i istraživačice kodiraju isti proces paralelno i razlike između njihovih rezultata ne bi trebalo da prelaze 20% (Pellegrini, Symons & Hoch, 2014). Tako je ispitivana i pouzadnost i objektivnost naših podataka. Uzevši u obzir procesnost posmatrane pojave, odnosno fluidnost procesa N/U koja neminovno prouzrokuje variranje u kvalitetu datog procesa, izabrali smo da ispitujemo pouzadnost u paralelnom, a ne ponovljenom postupku. Bilo bi veoma teško, ako ne i nemoguće, posebno na malom uzorku časova, dobiti dosljedne nalaze o kvalitetu u ponovljenom postupku. Pouzdanost prototipa SP-SEKA je provjerena tako što su dvije posmatračice (autorka + istraživačica u polju psihologije obrazovanja) prisustvovala časovima i *istovremno* koristile SP-SEKA. Istim postupkom je mjerena i objektivnost tehnike.

Važno je istaći jednu ogradu kada govorimo o objektivnosti SP-SEKA. U opisu originalne verzije SEKA navodi se: „Sekvencijalna analiza ima ambiciju da bude instrument za naučno istraživanje prirode procesa nastave/učenja. A to znači da bude metoda za **objektivnu analizu tog procesa**, i koliko god je to moguće, da sadrži i elemente merenja bar nekih parametara nastavnog procesa.” (Ivić, 2008, str. 19) Dakle, pristup sekvencijalne analize zamišljen je kao objektivna, jer je pretpostavka da je moguće veoma precizno i egzaktno izmjeriti koliko je đaka, koliko vremena, provelo u relevantnim aktivnostima. Ova osnovna formula ostaje i u SP-SEKA, štaviše njegova objektivnost je produbljena upravo elaboracijom pomenutih parametara koji ukazuju na relevantnost aktivnosti, a koji su takođe kvantitativni u SP-SEKA (analiza: metoda učenja po pet dimenzija; kognitivnih nivoa po revidiranoj Blumovoj taksonomiji; nivoa participacije po Hartovoj ljestvici). No, prototip SP-SEKA smo razvijali na principima kvalitativnog i kvantitativnog pristupa i ovi aspekti su praćeni nizom parametara koji dopunjuju nalaze, takozvanim mekim, opisnim, kvalitativnim podacima. Stoga je očekivano da se objektivnošću prevashodno bavimo u domenu kvantitativnih podataka i jedino u tom domenu možemo očekivati da SP-SEKA postiže objektivnost. Kvalitativni podaci uvijek zavise od lične jednačine osobe koja posmatra čas. Sami koncept kvalitativnih istraživačkih postupaka potiče dominantno iz paradigme kritičkih istraživanja, pa tragom te tradicije ni u ovoj studiji nećemo insistirati na njihovoj objektivnosti, već na razotkrivanju i navođenju izvora pristrasnosti i specifičnosti konteksta koji bi mogli uticati na njih.

5. Rezultati empirijske provjere

Na početku bismo da istaknemo nekoliko ograničenja studije koja je važno imati na umu pri tumačenju rezultata koji su navedeni u nastavku. U našem uzorku bilo je nemoguće procjenjivati ciljeve procesa N/U na posmatranim časovima putem SP-SEKA, zato što je samo jedna osoba od 12 u našem uzorku prije držanja nastave imala formulisane ciljeve svojih časova. Svi ostali davali su neprecizne i naknadne formulacije ciljeva koji nisu bili vjerodostojni ni relevantni za analizu, jer su više, iako ne isključivo, govorili o njihovoj refleksiji na čas nego o planiranim procesima. Dakle, operacionalizaciju aspekta *Ciljevi procesa N/U* stoga nije moguće procijeniti ni po pouzdanosti ni po objektivnosti, ali kako je ovaj dio SP-SEKA, u svom kvantitativnom dijelu u potpunosti identičan sa prethodnom verzijom SEKA oslanjamo se na njegovu objektivnost ustanovljenu tada.

Drugi problem potiče od činjenice da nije postojala obaveza da posmatračice upisuju kvalitativne ocjene u oba korišćena protokola. Zapravo u prototipu SP-SEKA, ukoliko se prešlo na sledeći aspekt, softver je podsjećao da se ubilježi kvalitativna ocjena za svaki aspekt svake aktivnosti tako što bi dato polje obojio u crveno ukoliko nije upisana kvalitativna ocjena. Ali, u IBUS protokolu takva obaveza nije postojala, jer je korišćen papir-olovka način bilježenja, tako da je značajno manje kvalitativnih ocjena zabilježenih preko IBUS protokola i sadržajno su znatno siromašnije, što je dodatno komplikovalo poređenje podataka.

Najveći izazov za poređenje podataka dobijenih paralelnim popunjavanjem SP-SEKA protokola bio je u situacijama kada posmatračice nisu na isti način identifikovale jedinice analize pa smo u tim slučajevima upoređivali krupniju jedinicu analize sa objedinjenim sitnijim jedinicama (u kvalitativnoj analizi), a te neusklađene jedinice smo izuzeli iz kvantitativne analize.

Empirijsku provjeru smo vodili najopštijim istraživačkim pitanjem o kvalitetu posmatrane nastave. Nije postojao specifičan aspekt kvaliteta na koji su posmatračice morale da obrate posebnu pažnju, već su svi aspekti analizirani. U praksi, SP-SEKA se može koristiti za različita istraživačka pitanja koja mogu suziti opseg aspekata koji se procjenjuju.

Važno je naglasiti da su posmatračice primijetile da je korišćenje softverskog protokola omogućavalo jednostavnije bilježenje svih aspekata kvaliteta procesa N/U i dobru preglednost kvantitativnih podataka, dok je preglednost kvalitativnih ocjena značajno slabija, jer je SP-SEKA kreirana uz korišćenje *Microsoft Office Excel* softvera, koji nije pogodan za ovu vrstu zapisa, jer je prvenstveno namijenjen obradi kvantitativnih podataka.

5.1. Rezultati provjere validnosti

Provjera validnosti podrazumijevala je provjeru validnosti konstrukta (ispitivana kroz konsultacije) i provjeru validnosti naše operacionalizacije (ispitivana u konsultacijama i kroz poređenje rezultata prikupljenih paralelno SP-SEKA sa IBUS protokolom).

Rezultati provjere validnosti kroz panel diskusije i intervju

Podaci iz konsultacija pokazuju da u **definisanju i operacionalizaciji kvaliteta procesa N/U** naši sagovornici i sagovornice smatraju da su svi aspekti važni za koncept (construct irrelevant variance), a njihove sugestije su se dominantno odnosile na nedovoljnu reprezentativnost (construct underrepresentation) (Messick, 1995) aspekata za procjenu kvaliteta

procesa N/U, posebno u domenu socijalnog i afektivnog aspekta života u učionici. Koristeći Mesikovu progresivnu matricu analizirani su aspekti validnosti konstrukta kvalitet procesa N/U i nalazi su dati u tabeli 11.

Tabela 12. Kategorije odgovora prikupljenih u konsultacijama

	Interperetacija	Upotreba	
Nalazi	Validnost konstrukta (VK)	VK + relevantnost/utilitarnost (R/U)	
	Koncept kvaliteta, principi, obuhvatnost (KK)	Izvodljivost - tehnička (I)	
	Nastavnička uloga (NU)		Ograničenja metode posmatranja <i>per se</i> - bihevioristička orijentacija, efekat posmatranih (Posm.)
			Različitoost konteksta (Kon.)
	Nekognitivni aspekti, vaspitni ciljevi (NkA)	Predmetna specifičnost (PS)	
	Definisanje polja i procesnosti vs. interaktivnost (PP)	Izazov prakse (IP)	
	Metode N/U i odnos prema sadržaju (M)		
	Nivoi mentalne angažovanosti (RBT)		
	Pedagoška interakcija, davanje feedback-a (PI)		
	Okruženje za učenje (OU)		
Posljedice	VK + vrijednosne implikacije (VI)	VK + RU + VI + Socijalne posljedice	
	Problem participacije vs. ekspertski autoritet, asimetrija, odnosi moći i zloupotreba (Particip.)	Zloupotreba participacije (ZIP)	
	Obavezni kurikulum (OK)	Inkluzija i ekskluzija određenih društvenih grupa (IvsE)	
	Vrijednosna obojenost nastave (VON)	Unapređivanje nastave (UN)	

Nalazi pokazuju da je u domenu validnosti konstrukta prepoznato najviše pozitivnih strana naše definicije i operacionalizacije koje nudimo u ovoj studiji. Niko od naših sagovornika i sagovornica nije navodio da je potrebno izostaviti neki od aspekata kvaliteta i većina je pozitivno

ocijenila njihovu obuhvatnost. Evo nekih komentara: *Ali u svakom slučaju obogaćivanje ovih dimenzija je više nego dobro./Meni se čini pre pokrivenim. / Mislim da su svi aspekti nužni za kvalitetan čas.* Dodaci na postojeću konceptualizaciju odnosili su se na pojam procesnosti, nekognitivne aspekte učenja, nastavničke uloge i aspekt okruženja za učenje.

*

Princip procesnosti je na svakoj diskusiji istaknut kao potreban, ali uz dodatna objašnjenja samog pojma i jasan odnos prema pojmu interaktivnosti sa kojim se direktno vezuje, kako su naši sagovornici i sagovornice istakli. Evo jedne epizode iz diskusije o ovom pitanju:

Sagovornica L: *Procesnost možda ima veze sa ko zna čim. Ja mislim na lineranost.*

Sagovornik V: *I ja to mislim, moguće je da je linerano, očekivao sam nešto sasvim drugo, pa ne znam da li je to prava reč, polje, interaktivnost, a procesnost može da bude nešto drugo, znanje ne kao produkt nego kao proces, postupnost. Mogu tu biti različite stvari, pa je potrebno terminološki odrediti koja reč odgovara tom polju, pri tome sam sve vreme mislio o tome. (PP)*

Sagovornik SD: *Da li je procesualnost?*

Sagovornica L: *Meni je i to linijski.*

Sagovornik SD: *Pa ne.*

Autorka: *Šta je suprotno? Ishodište?*

Sagovornik V: *Stanje. Ovo je više sa aspekta... Možda fluidnost..*

Sagovornica J: *Jeste proces, niko nije rekao da je nastava stanje. Može biti linerana stvar ili pitanje algoritma.*

Autorka: *Ali se tako ne procjenjuje, a kod ovoga posmatranja imamo lienarnost, vreme je linearna dimenzija.*

Sagovornica L: *Više kao neka mreža je taj proces.*

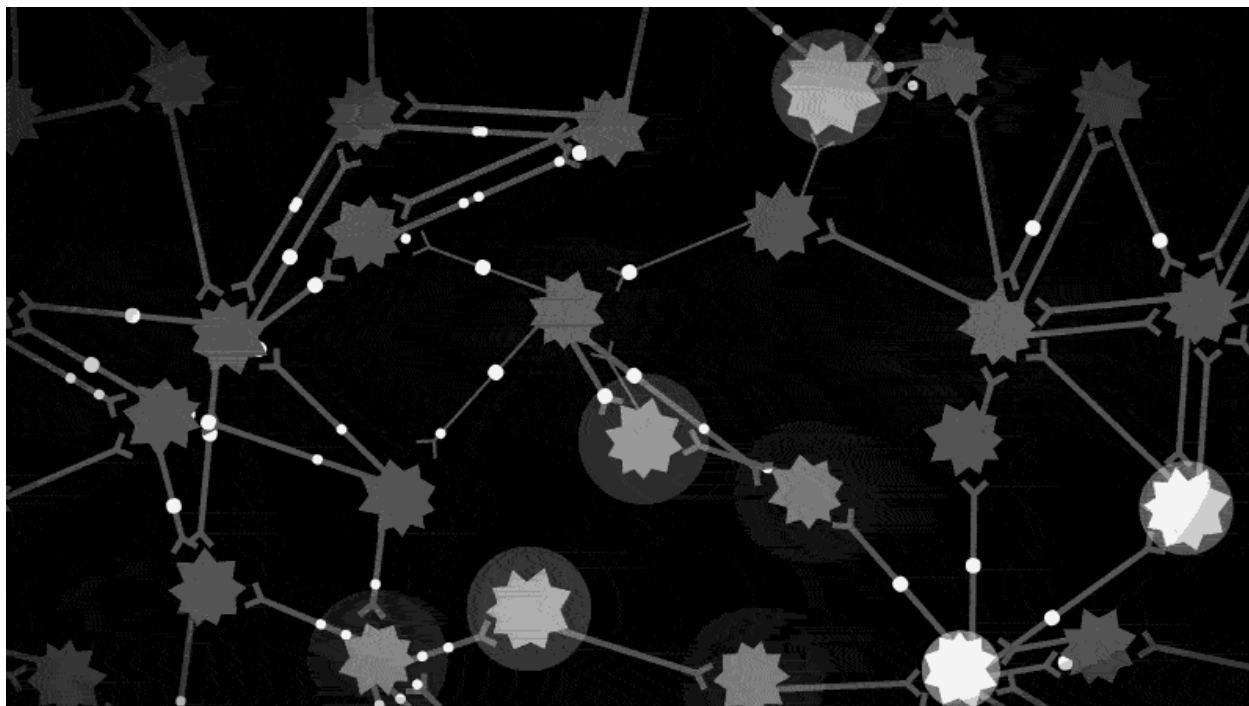
Autorka: *Difuznost, fluidnost?*

*

Što se **nastavničke uloge** tiče, svi sa kojima smo razgovarali saglasni su da je uloga nastavnika odnosno nastavnica od ključnog značaja za kvalitet procesa N/U i da se to mora uvažiti u dijelu sa bilježenjem i analizom podataka. Mnogi ističu da je nastavnička uloga da „kreira” polje i da je nastavnik, odnosno nastavnica osnovna pretpostavka polja. Zanimljiva je metafora za nastavničku ulogu u polju sa agrarnim sistemom koja je opisana na prvoj panel diskusiji: *Ima jedna dobra metafora koja mi je pala na pamet. Ekosistem i agrarni sistem. Ekosistem je vanvremenski, vanprostorni u kom vladaju neki odnosi između biotopa i biocenoze. Agro-ekosistem, to je ključni pojam u nastavi iz ekologije. Imaš čoveka, kad je čovek biocenoza, a kad je organizator ekosistema? U poljoprivredi čovek organizuje, a kada šetaš livadom pa ti se čičak zakači pa*

razneseš polen tada si običan učesnik sistema, biocenoze. Na svim nivoima učitelj je kreator, organizator tog polja. Ja ću na jedan način organizovati ove zvezdice (referira na ilustraciju polja, vidi sliku ispod), a ti ćeš na drugi, a neko možda neće uopšte. Čovek može da poseče šumu i napravi oranicu.

Prikaz 6. Nastava kao polje interakcija (gif korišćen u panel diskusiji preuzet sa giphy.com)



*

Aspekt **okruženje za učenje** podrazumijeva klimu i kulturu učionice i resurse za učenje. Samo kategorije resursa imaju svoju kvantitativnu ocjenu u SP-SEKA, dok su klima i kultura učionice operacionalizovane preko niza pitanja. Ovaj domen je bio glavna tema na objema panel diskusijama, a pominjan je i u intervjuima. To je domen u kom se, kako su naši sagovornici i sagovornice istakli, prelama socio-afektivna uloga nastavnika i nastavnica, odnosno ne-kognitivni aspekti kvaliteta procesa N/U. U svim drugim faktorima u postojećoj verziji SP-SEKA, prema procjeni sagovornika i sagovornica, dominantno se bavimo kognitivnim aspektima. Upravo zato su predložili detaljniju operacionalizaciju ovog aspekta sa akcentom na interakciji (prvi i drugi panel), tj. na pedagoškoj interakciji (intervjuima). Predloženo je da se u faktore preko kojih se operacionalizuje aspekt okruženja za učenje unese sledeće: 1. nastavnička očekivanja, jer imaju kumulativan i dugoročan efekat po učenike i učenice; 2. implicitna značenja postupaka nastavnog osoblja, koji su neodvojivi dio procesa N/U; 3. davanje povratnih informacija koje imaju direktan uticaj na proces N/U. Na panel diskusiji sa stručnjacima i stručnjakinjama sa univerziteta to je istaknuto na ovaj način:

Sagovornica A: Ostalo bi kakav je emocionalni ton na času, ja bih najbanalnije pitala kakvi su međusobni odnosi, ima li tenzije, kako se ponašaju jedni prema drugima. Koje vrednosti su promovisane, a pripadnost [školi i odjeljenju] bih potpuno izbegla. Nekad možeš i da vidiš šta je nastavnik hteo, ali da se odbilo od odeljenja. Tu bi mogla ona pitanja iz afektivne uloge.

Sagovornica VP: Šta znači „podržava proces učenja“, preko čega... nedostaje mi nešto na osnovu čega bih ovo procenila. Podržavanje procesa učenja većinom je emocionalnim tonom, praćenjem učenika.

*

Najviše neslaganja u provjeri validnosti konstrukta pronalazimo u dijagonalnim ćelijama: 1. validnost konstrukta i vrijednosne implikacije (VK + VI); 2. vrijednost konstrukta i relevantnost/utilitarnost (VK + R/U). U prvij ćeliji komentari su se odnosili na:

- problem viših nivoa participacije u učioničkom kontekstu,

- problem obaveznog kurikuluma,

- i problem vrijednosne orijentacije nastave u užem smislu - gdje se i kako se ističe (dominantno u intervjuima) i javlja mogućnost da se nastava „vještački” i na „silu” čini ravnopravijom: *Taj dogmatski pristup se ispoljava npr. u istoriji u tome što se ne pominje više žena među političarima i državniciima, vojskovođama. Pa ne možemo sada da pravimo ravnopravnost u srednjem veku. (..) Opet je to vrsta dogme... znači li to sad da bih se ponašala emancipatorski ja moram da izgovaram imena nekih matematičarki, da moram, eventualno, socijalno ugrožene da guram u nastavu?*

U domenu problema participacije i ekspertske, profesionalne uloge nastavnika i nastavnica naši sagovornici i sagovornice isticali su da je teško očekivati od učenika i učenica da učestvuju u donošenju profesionalnih odluka. Misli se na participaciju u didaktičkim izborima koja je u ovoj studiji sastavni dio koncepta demokratskog potencijala. Npr. navodi se kako ta situacija može izgledati u visokom obrazovanju:

Sagovornik I: Pa, ne može student prve godine da pravi program za razvojnu.

Autorka: Pa, ne cijeli program, ali može da učestvuje u nekom dijelu pravljenja tog programa. Ne mora cjelovito.

Sagovornik I: Može, ali tu nema ravnopravnosti. Kod moći ima i zloupotrebe. Treba odvojiti to od onoga što se zove stručni autoritet.

*

U drugoj od navedenih ćelija (nalazi-upotreba) komentari su se fokusirali na tehničku izvodljivost bilježenja svih aspekata u SP-SEKA. Druga tema koja se pojavila u ovoj ćeliji bila je ograničenje metode posmatranja (fokus na površnom, bihevioralnom i nemogućnost da sama činjenica posmatranja ne utiče na proces N/U). Npr. *Stare boljke opservacije teško mogu da se prebole, to je bihevioralno, površno, a ne znamo kako mentalno učestvuju. Ne znam da li je opservacija dovoljna, ali može se u osvrtnu reći da li je i koliko dovoljno samo posmatrati za dimenziju kritičke [pedagogije] i sl. I međupovezanost između ovih dimenzija postaje još teže proceniti. Ovde na kraju može da bude svašta, ali ako ostaje da se bavimo opservacijom onda moramo nešto da izvučemo.*

U ovim razgovorima istaknuta je i važnost odvajanja uticaja osobe koja posmatra proces u analizi podataka: *Suštinski je pitanje kako da se uradi evaluacija, a da se ne unese energija,*

odnosno kako da se odvoji energija koju smo mi uneli i onda da se vidi šta je ono što se inače dešava.

Drugo važno pitanje koje se otvara je pitanje različitosti konteksta (multikulturalne učionice, seoske škole, kombinovana odjeljenja, kulturno homogene sredine, itd.). To je još jedan izazov koji utiče na validnost SP-SEKA: *Pravite metodu analize kvaliteta procesa N/U koja treba da bude primenjiva u različitim situacijama. Različite situacije mogu da budu na primer, uključivanje dece migranata u naše škole, ili imate situaciju u kojoj zagovaramo da dovedemo gradsku decu u seoske škole da imaju zajedničke časove, imate kombinovana odjeljenja gde imate razlike u uzrastima. Ja sam prisustvovao časovima u Sjenici gde učiteljica radi sa četiri razreda. Da li je diskriminacija ako u jednom trenutku radi samo sa četvrtacima, jer oni nešto moraju da savladaju?... Onda imate verski, etnički i kulturno mešane situacije, odnosno isto takve čiste. Pokušavam da napravim lepezu svih tih situacija. Da li taj instrument može sve to da meri?*

*

Oko predmetne specifičnosti i mogućnosti da se generalizovano mjeri kvalitet na svim časovima na isti način bilo je govora i u jednom intervjuu i na dvijema panel diskusijama: *Tako je, [postoji klasna] dominacija srednje pravoslavne sa muškom orijentacijom. To je tako, na nivou programa se slažemo i kritika programa koji Epl [Michael Apple] i slični rade apsolutno je na mestu, nego je pitanje kako se to može u procesu učenja i nastave izučiti.*

Ističe se da je teško, ako ne i nemoguće, na svakom predmetu očekivati mogućnost prepoznavanja aspekata koje mjeri SP-SEKA: *A posebno ne neki instrument koji bi trebalo da bude primenjiv na svaki čas, za sve različite obrazovne ciljeve, za sve predmete, za različite nivoe. Ovo [aspekti vezani za demokratski potencijal] eventualno ima smisla da gledamo u nastavi istorije, jezika, književnosti, umetnosti...*

Kategorija izazovi koji se mogu pronaći u praksi odnosi se na neplanirane i možda iznenađujuće situacije sa posmatranja časova. To su situacije u kojima aspekti predviđeni u SP-SEKA nisu uopšte ili su veoma rijetko primjećeni u cjelokupnom uzorku posmatranih časova. Na primjer, da nastavnici i nastavnice rijetko imaju zabilježene ili uopšte formulisane ciljeve časa; zatim brojni nivoi participacije su u nastavnoj praksi sasvim odsutni i slična pitanja koja u ovoj studiji uključujemo u teorijsko razmatranje i operacionalizovanje procesa N/U, a u nastavnoj praksi su se pokazala kao veoma rijetka.

*

Kada su razmatrali posljednju ćeliju (posljedice-upotreba), VK + RU + Vi + socijalne posljedice, sagovornici i sagovornice bili su većinom saglasni. Navodi se da je u posmatranju radi procjene kvaliteta nophodno uzeti u obzir pitanje inkluzije i ekskluzije određenih društvenih grupa, kao izuzetno relevantno za kvalitet procesa N/U. Kako je to već bilo unijeto u SP-SEKA dodato je kako se posebna pažnja mora posvetiti učenicima i učenicama sa smetnjama u razvoju. Evo jedne ilustracije iz intervjuu u kojoj se ističe rizik da se u SP-SEKA nedovoljno zabilježe specifičnosti vezane za smetnje u razvoju:

Sagovornica D: *Ovo sve važi za one učenike za koje ne mora da se piše IOP. I tu morate da se ogradite. Zapravo tu je rizik u vašem radu, vi upravo govorite o tome koliko nastava daje*

šansu svakom da se razvija. Negde morate to da ugradite, jer biste se sudarili sami sa svojom temom, ukoliko ne biste uzeli ovo u obzir.

Autorka: Na primjer, može se svaki nivo po RBT raditi sa svakim djetetom, ali ne nužno na istom zadatku. I dijete sa smetnjama može raditi analizu, ali na određeni način uz neku dodatnu podršku.

Sagovornica D: Nekada će biti tako, a nekada i prilagođavanje očekivanja. Možda onda treba svuda ta dodatna podrška, i kod metoda koje odgovaraju ciljevima i prilagođavanja koja se prave prema potrebnom. U stvari možda možete da govorite uz svaku metodu i prilagođavanja koja su napravljena, imajući u vidu potrebu za posebnom podrškom. To može naravno da bude i u jednu i u drugu stranu (i za darovite).

Teško je bilježiti ovaj aspekt nastave ukoliko se ne poznaju učenici i učenicice, jer se ne mogu sve karakteristike mogućeg razloga za ekskluziju registrovati posmatranjem. U tom smislu drugi sagovornik je dao prijedlog da osoba koja posmatra nastavu pita nastavnika ili nastavnicu kojoj djeci je potrebna dodatna podrška i to unese u protokol prije časa. Drugi aspekt mogućih socijalnih posljedica je da se pitanje participacije zloupotrijebi protiv određene društvene grupe (npr. *Ali da ne bude to kao demokratija u Americi u crnačkim školama, oni ne vole fiziku, ali vole košarku i onda to igraju i ne rade fiziku. Je li to to?*). Zatim se javlja i još jedna mogućnost zloupotrebe od strane same djece (npr. da izbjegnu učenje sadržaja koji su im teški), pa i zloupotrebe nastavnika i nastavnica koja može voditi ka tome da se ne obrađuje obavezni dio kurikuluma.

Oko korišćenja SP-SEKA u svrhe unapređivanja nastave postoji potpuni konsenzus. Svi sagovornici i sagovornice ističu da bi to trebalo da bude njena prioritarna funkcija, dodajući i da bi ona time mogla biti povod ili prvi korak u otvaranju dijaloga sa nastavnicima i nastavnicama sa ciljem da unaprijede svoju nastavu (*Npr. [korišćenje SP-SEKA] može da bude da pokupimo podatke u školi, ali može i da bude poziv na dijalog sa nastavnicima i onda ne mora ni da bude potpuno operacionalizovano, jer posle možemo da razgovaramo sa nastavnikom i vidimo kako da taj dijalog bude građenje kvaliteta. Nedostaje mi razgovor sa nastavnikom [u analiziranoj verziji SP-SEKA nije predviđen intervju sa nastavnikom ili nastavnicom nakon časa]. Ne čak ni sa decom, što je čudno za mene [sagovornica ima ekspertizu u polju dječje participacije], ali su mi ovde nastavnici u fokusu i valja sa njima govoriti o tome.*)

Poređenje faktora u SP-SEKA i IBUS protokolima

Iako ne formulisani na isti način, aspekti pokriveni SP-SEKA i IBUS protokolom odnose se na iste teorijske pretpostavke i koncepte važne za proces N/U. Te pretpostavke opisane su u teorijskom dijelu ove studije detaljnije, a ovdje se operacionalizuje njihova povezanost u svrhe provjere validnosti (Tabela 13).

Tabela 13. Poređenje aspekata u SP-SEKA i IBUS protokolu sa ciljem provjere validnosti

SP-SEKA	IBUS
Ciljevi procesa N/U	Struktura; Motivacija (Relevantnost gradiva)
Participacija	Jasnoća (Razumljivost jezika u toku nastave; Učenička pitanja)
Metode N/U	Individualizacija nastave; Orijentacija ka učeniku ili učenicima; Prilike za kooperativno, samoregulirano i interdisciplinarno učenje
Nivo mentalnog angažovanja RBT	Podrška procesu razumijevanja; Praksa i primjena znanja;
Resursi za učenje	Jasnoća (Korišćenje vizuelnih pomagala, Radni listovi, Usklađenost instrukcija)
Okruženje za učenje	Vođenje nastave, tok nastave; Motivacija (Entuzijazam, Nastavna dramaturgija, Podrška učeničkoj motivaciji); Odnos nastavnik/ca-učenik/ca

U IBUS protokolu bilježimo procese u učionici posrednije od SP-SEKA. To znači da se očekuje jedan nivo interpretacije i prije prvih unijetih podataka, jer se ne upisuju aktivnosti već se odmah upisuje njihovo određeno značenje. Dakle, u IBUS protokolu nema bilježenja aktivnosti, sem ukoliko ih u kvalitativnom dijelu protokola osoba koja posmatra nastavu samoinicijativno ne navede. IBUS protokol je više fokusiran na nastavnička ponašanja što se po našim rezultatima i vidi. Ključne razlike između SP-SEKA i IBUS protokola su u bogatstvu zapisa i u njihovom užem fokusu. Kao što je pomenuto IBUS protokol je po samoj svojoj konstrukciji usmjeren na analizu nastavničkih ponašanja za razliku od SP-SEKA, koja ima fokus na đaku. Iako se i u IBUS protokolu nastavničko ponašanje analizira u duhu usmjerenosti na osobu koja uči, ova pozicija nije u toj mjeri očigledna kao u SP-SEKA. Kada uporedimo rezultate dobijene u IBUS i SP-SEKA protokolima vidimo da su na sličan način zabilježene sledeće kategorije procesa u učionici:

- ✓ *interaktivnost nastave:*
 - slučaj 1: - „Izlažu grupe rezultate na tabli, svi paralelno, prepisuju sa listića, čini se čisto mehanički.” posmatračica 2. (SP-SEKA);
 - „Zaposlila ih je, ali koliko drži pažnju, koliko promišljaju??? Prepisuju (pola časa) i šta su stigli?” posmatračica 3. (IBUS);

slučaj 2. „Pokušava da koristi aktivnu nastavu, ali je previše direktivna u tome/autokratska.“ i „Da, prati [učeničke reakcije], ali kao policajac,” posmatračica 3. (IBUS)
 „Zatvorite udžbenike! Pre toga, zatvori Srpski, otvori Narodnu!” posmatračica 2. (SP-SEKA);

✓ *diferencijacija nastave:*

slučaj 1. „Slabo vidljivo, jer diferencira kroz favorizaciju.” posmatračica 3 (IBUS);

„Ima miljenike.” posmatračica 2 (SP-SEKA);

slučaj 2. „Grupa bira broj zadatka i odlučuje ko će dati odgovor na pitanje, svaki učenik može jednom odgovarati. Učenici na taj način međusobno diferenciraju zadatke. Međutim, učenici se biraju međusobno na osnovu već stečenih uloga. Nastavnica vodi i modeluje proces rešavanja problema.” posmatračica 1. (SP-SEKA);

„Samo je diferenciranje nedosledno za naprednije učenike, iako je cela ponuda bila na višem nivou.” posmatračica 3. (IBUS);

✓ *držanje učeničke pažnje:*

„Učenici čitaju tekst po ulogama. Deo učenika ne prati čitanje teksta.” posmatračica 1. (SP-SEKA);

„Učenike frustrira nedostatak razjašnjavanja, pa brzo odustaju... Kontrola učenike frustrira u nedostatku razjašnjavanja, pa brzo odustaju, tako inicijativna motivacija ne postoji.” posmatračica 3. (IBUS);

✓ *upravljanje disciplinom:*

„Vrlo često smiruje učenike.” posmatračica 2. (SP-SEKA);

„Prevelika direktivnost/autoritarnost, prekida ometanja ali na način koji ne sprečava nova.” posmatračica 3. (IBUS);

✓ *isticanje značajnih tema:*

„Prezentacije grupa, nastavnica napominje šta je važno zapamtiti na kraju, pita ih šta je važno zapamtiti.” posmatračica 2. (SP-SEKA);

„Učeničke prezentacije o temama važnim za nastavnu jedinicu.” posmatračica 1. (SP-SEKA),

„ [nastavnica] Ističe najvažnije (šta se koristi od žitarice, celo zrno, ko koristi crni hleb... Pojašnjava, preporučuje.” posmatračica 3. (IBUS).

Neslaganje oko percepcije iste pojave među posmatračicama pojavljuje se rijetko, zapravo samo jednom:

posmatračica 1. SP-SEKA	posmatračica 3. IBUS
„Nastavnica traži primjere upotrebe aritmetičke sredine u realnom životu.”	„Podstiče primenu, ali teorijski, a nedovoljno u svakodnevnom životu.”

U oba tipa protokola zabilježene su teškoće sa praćenjem u odnosu na predmetnu specifičnost (navedeno je da je časove Fizičkog vaspitanja teško pratiti i analizirati datim protokolima) i u odnosu na zaključivanje o aktivnostima koje su djelimično ili u potpunosti pripremljene na prethodnim časovima ili kao djelovi domaćih zadataka (npr. „Da li su mogli da biraju šta i sa kim da rade? Na samom času nema individualizacije.” posmatračica 3. IBUS).

5.2. Rezultati provjere pouzdanosti i objektivnosti

U odnosu na provjeru objektivnosti i pouzdanosti najprije je važno istaći da su se posmatračice saglasile oko jedinice analize u 84,8% slučajeva, odnosno neslaganja je bilo u 15,2% slučajeva, što pokazuje da SP-SEKA ispunjava prvi preduslov za objektivnu procjenu kvaliteta, a to je identifikacija jedinica analize.

Tabela 14. Intersubjektivna saglasnost posmatračica u identifikovanju jedinica analize u SP-SEKA

	Frekvence	Procenat
Usklađeno	78	84,8
Nije usklađeno	14	15,2
Total	92	100,0

Objedinjeno gledano, među-opservatorska saglasnost za aspekte kvaliteta metode N/U, nivoe kognitivnog angažovanja i nivo dječje participacije iznosi 78,03%. U SP-SEKA se procjenjuju i dodatni aspekti kvaliteta: vrijeme trajanja sekvence, broj učenika i učenica koji učestvuju u aktivnostima i resursi koji su korišćeni na nastavi. Kvantitativni podaci po ovim kategorijama za različite posmatračice možemo reći da su potpuno saglasni, ili je saglasnost iznad 98%.

Kada se gleda među-opservatorska saglasnost oko procjene metoda N/U (v. Tabela 14) i mentalnog angažovanja (v. Tabela 15), vidimo da se najviše neslaganja javlja između prepoznavanja kognitivnih procesa pamćenje-razumijevanje (u šest slučajeva, 15,38%), i kod dimenzija znanja između koncepata i činjenica (u 10 slučajeva, 25,64%).

Tabela 15. Intersubjektivna saglasnost posmatračica u procjeni metoda N/U u SP-SEKA

	<i>Procenat saglasnosti</i>	<i>Frekvencije usaglašenih slučajeva (N =39)</i>
<i>Smisljeno – mehaničko</i>	<i>84,61</i>	<i>33</i>
<i>Konvergentno – divergentno</i>	<i>74,36</i>	<i>29</i>
<i>Receptivno - putem otkrića</i>	<i>51,28</i>	<i>20</i>
<i>Verbalno – praktično</i>	<i>100,00</i>	<i>39</i>
<i>Transmisivno – interaktivno</i>	<i>71,79</i>	<i>28</i>
<i>Prosjek saglasnosti</i>	<i>76,41%</i>	

Kako obje posmatračice imaju orijentaciju na učenika odnosno učenicu i obje su imale obuku iz oblasti AUN, pretpostavlja se da dio ovih razlika potiče od različitog stepena „strogoće” ili lične jednačine u procjeni metode, ali prije svega većina ovih razlika zabilježena je u onih 15% slučajeva kada jedinice analize nisu bile na isti način prepoznate, tj. jedna posmatračica bi identifikovala manju cjelinu za analizu od druge. Instrukcija u korišćenju SP-SEKA je da kada jedinica analize uključi više metoda ili više nivoa kognitivne angažovanosti u protokol unosimo samo najviši nivo, odnosno najzahtjevniju metodu. Ilustracije radi u tim različito formulisanim jedinicama analize u većini slučajeva se dešava da uvodni zadaci, koji su najčešće transmisivni, receptivni i konvergentni (npr. uvodni govor nastavnika ili nastavnice koji priprema đake za ulazak u samu temu) budu analizirani odvojeno od onoga što im slijedi, a može biti interaktivnije i divergentnije (npr. pitanje ili diskusija) kod jedne posmatračice, ali ne i kod druge.

Tabela 16. Intersubjektivna saglasnost posmatračica u procjeni nivoa mentalnog angažovanja na Revidiranoj Blumovoj taksonomiji u SP-SEKA

	<i>Procenat saglasnosti</i>	<i>Frekvencija usaglašenih slučajeva (N= 39)</i>
<i>Kognitivni procesi</i>	<i>69,23</i>	<i>27</i>
<i>Dimenzije znanja</i>	<i>56,41</i>	<i>22</i>
<i>Prosjek saglasnosti</i>	<i>62,82%</i>	

U samo dva slučaja procjena nivoa participativnosti se razlikovala kod posmatračica, dakle među-opervatorska saglasnost za nivoe participativnosti je veoma visoka i iznosi 94,87%. Ovaj izuzetno visok stepen može se objasniti činjenicom da je varijabilnost nivoa participacije na svim posmatranim časovima bila veoma niska, u 89,5% slučajeva prepoznat je četvrti nivo Hartove ljestvice participacije na kom đaci izvode aktivnost uz objašnjenje nastavnika ili nastavnice.

*

U protokolima posmatranih 15 časova bilo je identifikovanih 92 jedinice analize od kojih su 62 jedinice imale i svoje kvalitativne opise. Ti opisi ticali su se definicije sekvence ili aktivnosti, njihovog omeđavanja ili metode koja se koristi, vrste nastavničke intervencije ili učeničkih reakcija. Opisi sekvenci su analizirani preko tri stepena slaganja posmatračica:

1. *neslaganje*: zabilježena je sekvenca ili njen dio kojih u paralelnom protokolu nema;
2. *djelimično slaganje*: sekvenca je zabilježena u oba protokola, ali djelimično različito su opisani ključni procesi učenja;
3. *slaganje*: sekvenca je zabilježena na slične načine u oba protokola.

U 74,2% slučajeva postignuto je slaganje između posmatračica, u 8,06% postignuto je djelimično slaganje, a neslaganje se javlja u 17,74% slučajeva kvalitativnih opisa sekvenci ili njihovih djelova unutar kojih je 4,83% sekvenci koje su zabilježene na potpuno drugačiji način od strane posmatračica (v. Tabela 16).

Tabela 17. Stepni slaganja kvalitativnih opisa sekvenci između posmatračica koje su koristile SP-SEKA protokol

<i>Stepni slaganja</i>	F (N=62)	%
<i>Neslaganje</i> : zabilježena je sekvenca ili njen dio kojih u paralelnom protokolu nema	11 (cijelih sekvenci 3)	17,74 (cijelih sekvenci 4,83)
<i>Djelimično slaganje</i> : sekvenca je zabilježena u oba protokola, ali djelimično su različito opisani ključni procesi učenja	5	8,06
<i>Slaganje</i> : sekvenca je zabilježena na slične načine	46	74,2

U ovom dijelu analize ključno je istaći da su obje posmatračice u velikoj većini, preko 70% slučajeva, primjećivale iste procese i bilježile ih, iako ne uvijek na isti način. Kod učeničkih aktivnosti koje dugo traju, onih koje zauzmu veći dio časa, najčešće je dolazilo do neslaganja, jer se u tok časa umeću i tehničke sekvence pripreme ili organizacije djelova aktivnosti, pa se posmatračicama nametalo pitanje da li je reč o jednoj dugoj ili više manjih sekvenci, tako da se dešavalo da jedna posmatračica zabilježi više sekvenci u odnosu na drugu.

Potpuno neslaganje u postojanju nekog sadržaja sekvence zabilježeno je u slučaju tri sekvence. Događaji koje jedna od dvije posmatračice uopšte nije zabilježila ni kao odvojenu ni u okviru postojećih jedinica analize dok druga jeste, bili su sledeći: „đaci negoduju što će raditi u grupi, neverbalno i kratko verbalno”; „svi đaci rješavaju i upisuju zadatak, pojedinačni đaci su ispred table i rješavaju, daroviti đak koristi simbol koji drugi ne znaju, pa učiteljica posreduje”.

Djelimično nezabilježene sekvence najčešće su se odnosile na postupke pojedinačnih učenika ili učenica u okviru krupnijih sekvenci, tj. jedinica analize koje jedna od posmatračica nije zabilježila (npr., „ljuljajući se na stolici jedan učenik je pao, što je poremetilo rad njihove grupe”, „učenik pita kako se kaže kisjelo na francuskom, ali nastavnica ne odgovara”, „nastavnica lijepo komunicira sa učenicima”). Dodatni problem sa bilježenjem se pojavio kada je neposredno nakon

završetka časa nastavnica prišla učenicima i sa njom radila na zadatku za vrijeme malog odmora. Ovu sekvencu jedna posmatračica nije zabilježila, ali kako je čas formalno bio završen ta sekvenca nije uneta u analizu.

U kategoriji djelimičnog slaganja opisi se najčešće razlikuju samo u preciznosti. Detalji poput sledećih: da li je neko dijete podiglo ruku, a nastavnica nije vidjela, da li neko dijete nije radilo zadatak, nije prepisivalo iz sveske, su primjeri u kojima su se posmatračice razlikovale po količini zapisanih detalja. Važnije razlike u opisu sekvenci navedene su u Tabeli 17. One zapravo predstavljaju situacije u kojima je aktivnost prepoznata, ali nije jednako detaljno opisana. U nekim slučajevima jedna posmatračica primjećuje da određeni učenici i učenice nisu u dovoljnoj mjeri učestvovali u aktivnosti, dok druga ne (situacija 1), ili je u jednom protokolu zapisan samo dio, faza časa, dok je u drugom upisano i šta je sve ta faza podrazumijevala (npr. uvod u čas ili formiranje grupa i sl., situacija 2, 3 i 4). U petoj situaciji zanimljivo je da jedna posmatračica definiše aktivnost kao kviz i ne ulazi u detalje, dok druga aktivnost definiše kao igru i donekle opisuje dinamiku interakcije između učiteljice i učenika i učenica.

Tabela 18. Razlike u bilježenju sekvenci po količini detalja u okviru kategorije djelimično slaganje

posmatračica 1. SP-SEKA	posmatračica 2. SP-SEKA
<p>1. „Učenici izlažu postere koje su prethodno pripremili u grupi. Tokom prezentacije drugi učenici podižu ruku, javljaju se, komentarišu, dodaju, pitaju. Učenici navode primjere iz svog prethodnog iskustva. Učenici koji izlažu takođe postavljaju pitanja drugim učenicima kako bi ih uključili. Nastavnica hvali inicijativu, pojašnjava, postavlja pitanja, kako bi učenici naveli što više primjera. Učenici pohvaljuju aplauzom, nastavnica daje povratnu informaciju, dosta neodređenu (<i>Lepo, to je bilo lepo! Super!</i>). Nastavnica na kraju sumira najvažnije informacije iz prezentacije.” (Biologija, V razred)</p>	<p>„Koncept je ljekovito bilje, žitarice, nastavnica ne ukazuje na nelogičnosti (ceresea boginja, odakle riječ žitarice). Učenik inicira aktivnost ali nastavnica ne odgovara (kaže da je probao čorbu od koprive i hoće da diskutuje o tome); još jedno pitanje inicira isti učenik, da kopriva peče, pa nastavnica dopunjava. Još jednom pokušava da inicira aktivnost za koprivu <i>samo malo</i> kaže učiteljica.. sad uspijeva i kaže da su koprive najčešće pored šuma. Jedna djevojčica samo drži pano, ne učestvuje, učenici iniciraju aplauz. Opet Stefan inicira pitanje o bezglutenskom hljebu, presenter odgovara, oni koji su prezentovali uopšte ne učestvuju dalje. Dječaci pričaju svoja iskustva nastavnici, ne ostalim drugarima, neki se pripremaju za prezentaciju, nastavnica ih hvali, što su [dvije djevojčice] same pisale i dobro organizovale aktivnost, daje feedback. Koriste panoe koje su sami pravili.”</p>
<p>2. Učenici u grupama rade zadatke. (Hemija, VII razred)</p>	<p>Uvod u čas, raspoređuje učenike, daje komentare u vezi discipline, predstavlja nas kratko, formira grupe, orijentišu se kako da sjede.</p>

3. Nastavnica provjerava da li su učenici uradili domaći zadatak [...] Nastavnica traži od učenika da procjene da li je neki od zadataka koji su imali za domaći zadatak bio nejasan. (Matematika, V razred)	Upisuje odsutne, pita za domaće, ko je uradio ko ne.
4. Uvod u lekciju: definisanje teme. (Engleski jezik, V razred)	Uvod, odsutni, najava ispraćaja osmaka, i onda na engleskom: molim vas otvorite knjige na određenoj strani, šta bi bila avantura pita, pita uvodna pitanja, da svi odgovore na engleskom. Neki se javljaju, svi slušaju. Priča svoje iskustvo.
5. Učenici putem kviza obnavljaju naučeno gradivo iz matematike. (Matematika, III razred)	Igra je u pitanju, <i>pratimo da ne bi bilo kaznenih poena</i> , dječaci protiv djevojčica, biraju polje, jedan đak pročita, pa odgovara, učitelj daje šansu različitim đacima, pogađaju šta se krije iza polja svaki put kada se završi jedan krug.

Druga serija djelimičnog slaganja dolazi iz opisa sekvenci koje se razlikuju po tumačenju namjere koja stoji iza određenog nastavničkog ponašanja (v. Tabela 18). Opisi koji se nalaze u samo po jednom protokolu su: da li nastavnica postavlja trik-pitanja, ignoriše neke đake ili naprosto pita samo one koji se javljaju (situacija 1 i 4), da li su đaci vježbali davanje feedback-a ili je to bio samo dio aktivnosti koja ima neki drugi cilj, a oni su već naviknuti na davanje feedback-a jedni drugima (situacija 2), da li je učenik promijenio svoj način odgovaranja u odnosu na izraz lica nastavnice (situacija 1), ili da li su đaci radosni zbog podjele u grupe, ili o tome nema informacije (situacija 3).

Tabela 19. Razlike u bilježenju sekvenci pri tumačenju namjere u okviru kategorije - djelimično slaganje

posmatračica 1. SP-SEKA	posmatračica 2. SP-SEKA
<p>1. Provjera znanja o...</p> <p>Učenici i učenice se javljaju, iako nisu prozvani.</p> <p>Nastavnica ispituje učenike i učenice. Prozvala je šestoro. Jedan učenik nije spreman, traži da odgovara narednog časa. Nastavnica postavlja pitanje, nakon što dečak ne zna odgovor, slaže se da odgovara narednog časa. Upućuje ga da do narednog časa spremi gradivo za odgovaranje sa Majom. Jednu od učenica oslovljava sa <i>djevojčice</i> jer joj ne zna ime. Sve učenike oslovljava sa <i>dušo</i>. Daje afirmativnu povratnu informaciju učenicima i učenicama po završenom odgovaranju, hrabri ih da nastave da</p>	<p>Ispitivanje 6 učenika, jedan kaže da će sledeći čas.</p> <p>Ne može da odgovara</p> <p>Odgovara na reproduktivna pitanja</p> <p>„Dobro aj’ znao si nešto 5”</p> <p>Učenik hoće da odgovara ali mu ne dozvoljava, jer je slušao muziku na prošlom času.</p> <p>Okleva, ali odgovara.. kada pogriješi, po licu nastavnice zna da je pogriješio, pa se ispravlja.</p>

<p>uče. <u>Postavlja trik pitanja: <i>Koja je funkcija bočne linije kod vodozemaca?</i>, a vodozemci nemaju bočnu liniju.</u></p>	<p>*više ih je pitala, zabilježeni su samo karakteristični</p> <p>Nastavnica kratke odgovore traži, dopunjava, lako daje pohvale <i>odlično</i>, <u>vrlo odsječna i stroga.</u></p> <p><i>Ajmo dušo</i>, obraća se kada pita učenicu druga, djeca se javljaju iako im je dat drugačiji zadatak, sporadično se javljaju različiti učenici i učenice i odgovaraju na pitanja, dopunjuju uglavnom započete rečenice koje nastavnica počne</p>
<p>2. Učenici i učenice čitaju strofu, pitanja koja su imali, i odgovore koje su dali. Nastavnica zatim poziva druge da prokomentarišu odgovor i daju ideje kako odgovor može da se unapredi. Učenici <u>vežbaju izražavanje i davanje povratne informacije.</u></p>	<p>Predstavnice grupe čitaju, zašto je mesec obukao cizme, zasto meče gleda u zvezde, zašto zamišljeno ćuti, kako se razlikuje ovo meče, kako razumiješ ove stihove.. Jedan učenik kaže: <i>Pohvalio bih ovaj odgovor...</i> učiteljica pohvaljuje kako grupa organizuje rad. <u>Saradljivi su i konfrontiraju se.</u></p>
<p>3. Takmiče se devojčice i dečaci</p>	<p>Raduju se što se takmiče dječaci vs djevojčice</p>
<p>4. Učenici i učenice čitaju tekst na francuskom i prevode ga. Učenik postavlja pitanje o nepoznatoj reči, <u>ali nastavnica ignoriše.</u></p>	<p>Pita (nastavnica), đaci odgovore kratko ili pročitaju odgovore. <u>Proziva one koji čitaju.</u></p>

Posmatračice su zabilježile i određene poteškoće kod davanja kvalitativnih ocjena. Najistaknutije su teškoće sa određivanjem metode učenja, u šest od osam zapisa, i pitanje bilježenja nivoa participacije, u dva od osam zapisa. Teškoće su izazivale i kompleksne aktivnosti u kojima ima više pojedinačnih zadataka, tako da je nemoguće ocijeniti cjelokupnu aktivnost tako da se prepozna raznovrsnost svih zadataka po dimenzijama metoda N/U: „S obzirom da se kviz sastoji od više pitanja, zadaci se razlikuju na dimenziji verbalno-praktično.” (posmatračica 1. SP-SEKA). Zatim je aktivnost čitanja pjesme ili teksta iz čitanki, takođe, bila teška za određivanje metode N/U, jer nije bilo moguće zaključiti sa kojim ciljem se aktivnost odvija, ni koji kognitivni procesi stoje iza date aktivnosti: *Ne mogu da odlučim da li je aktivnost čitanja, receptivna ili putem otkrića. Rekla bih da svakako nije putem otkrića, jer učenik čita gotov tekst, dok nije ni receptivna, jer je u fokusu vežbanje učeničke veštine [čitanja] i Aktivnost čitanja je teško oceniti na dimenziji smisljeno-mehaničko i transmisivno-interaktivno. Nastavnica nije dala nikakvu dodatnu instrukciju ili postavila neko pitanje kojim bi podstakla aktivnije bavljenje sadržajem* (posmatračica 1. SP-SEKA). U dva dodatna različita slučaja obje posmatračice naišle su na teškoću da odrede metodu N/U, jedan je kada nastavnica pregleda zadatke i djeca je samo čekaju da završi, a u protokolu se traži da se zabilježi učenička aktivnost, pa je posmatračica upisala sledeće: *U ovom slučaju je dominantna aktivnost nastavnice, i to aktivnost koja nije prvenstveno usmerena na učenje, te je teško definisati metod učenja* (posmatračica 1. SP-SEKA). A u slučaju u kom se traže jednostavni

odgovori ili asocijacije na neka već pominjana iskustva aktivnost djeluje kao mehaničko ponavljanje iako se čini da nije tako zamišljena, pa je i ta dilema zabilježena od strane posmatračice 2.

Časovi fizičkog vaspitanja bili su poseban izazov za bilježenje. Na njima ima najmanje opisa kod obje posmatračice, jedna je i napisala: *Teško je oceniti aktivnost fizičkog vaspitanja na ovim dimenzijama. Ocenila sam kao konvergentno, jer je jasno definisano[dat kriterijum] šta je uspeh* (posmatračica 1. SP-SEKA). U odnosu na bilježenje nivoa participacije na istom ovom času poteškoće kod druge posmatračice dolaze od toga što iako je čas koncipiran tako da đaci mogu da biraju koji sport žele, ipak su samim prostorom i rekvizitima donekle ograničene mogućnosti.

Kao i na času jezika na kom je *učenica samo inicirala pitanje, ali je to zaokrenulo cijelu aktivnost* (posmatračica 2. SP-SEKA) teškoća je nastala zbog toga što je aktivnost bila zamišljena kao jedan vid participacije (đaci su informisani i izvode aktivnost), a transformisala se u aktivnost iniciranu od strane jedne učenice.

6. Diskusija rezultata studije

U skladu sa prirodom studije i rezultati rada su dvojaki. Najprije postoji serija rezultata koji se odnose na konstrukt kvaliteta procesa N/U, a zatim rezultati koji govore o operacionalizaciji tog koncepta. Ukupno, u samoj ćeliji koja ukršta dimenziju nalaza i interpretacije, dakle u polju validnosti konstrukta imali smo i najviše saglasnosti među konsultovima. Ipak, u validnosti operacionalizacije pretpostavki kritičke pedagogije saglasnost je bila nešto niža, posebno pitanje mogućnosti da se pokriju baš svi relevantni parametri. Važno pitanje objektivnosti i pouzdanosti naše operacionalizacije konstrukta kvalitet procesa N/U pokazuje da je i objektivnost i pouzdanost očekivano veća kod kvantitativnih podataka, ali da je zadovoljavajuća u oba slučaja.

U odnosu na sve analizirane aspekte u kreiranju i provjeri SP-SEKA želimo da naglasimo promjenljivost, fluidnost konstrukta proces N/U zbog čega je i izuzetno važno pitanje kvaliteta ovog procesa. Jednako je fluidno i neuhvatljivo, ali držimo da je potraga za njim važna epistemološka praksa čiji je dio i ova studija.

6.1. Pokušaj sinteze kritičke pedagogije i socio-konstruktivizma

U pravljenju koraka ka novoj konceptualizaciji nužno je krenuti od postojećih osnova. U slučaju ove studije polazišne tačke bile su teorija kritičke pedagogije i socio-konstruktivistička paradigma. U obje teorije tražili smo one aspekte koji se odnose na rad na nivou učionice i kvalitet procesa N/U koji se odvija u njoj. Taj izazov bio je značajno teži u kritičkoj pedagogiji, jer se literatura u ovoj oblasti uglavnom fokusira na analize makro faktora u obrazovanju. Tako da se postavilo pitanje da li je moguće, potrebno i konačno uspjelo naše nastojanje povezivanja ovih pravaca. Nakon analize rezultata, može se zaključiti da kritička pedagogija ima jasnu vezu sa socio-konstruktivizmom po pitanju procesa N/U i naša studija ponavlja prethodne nalaze (Ball, 2000) - da ovo nisu sukobljene ili nepovezane teorijske orijentacije, već se nadograđuju i koriste u sinergiji.

Validnost koncepta demokratski potencijal

U provjeri validnosti koristili smo objedinjeni pristup, istovremenu provjeru validnosti samog konstrukta i njegove operacionalizacije. U empirijskoj provjeri pronađena je potpuna saglasnost po pitanju pokrivenosti jezgra konstrukta kvalitet procesa N/U u konceptualizaciji i izvođenju SP-SEKA. To znači da su ciljevi N/U, demokratski potencijal nastave (metode N/U, demokratski kurikulum, nivoi dječje participacije) i okruženje za učenje jednoglasno prepoznati kao srž analize kvaliteta procesa N/U.

Među njima koncept demokratskog potencijala, tj. njegov dio koji podrazumijeva dječju participaciju izazvao je najviše dilema vezanih za validnost na panel diskusijama i u intervjuima. U jako malom broju didaktičkih tekstova se participacija djece prepoznaje kao važna za samu nastavu (Meyer, 2016). Ipak ona se gotovo neizostavno pominje u osnovnim tekstovima psihologije obrazovanja (Ivić i sar., 2003; Woolfolk, 2010), ali ne kao sastavni dio procesa N/U, već najčešće kao dio opšteg života u školi i učešća u njemu. Tako da postoji saglasnost da je ovo neka vrsta inovacije koju predlažemo.

Pitanje participacije djece je pitanje vrijednosne obojenosti procesa N/U, kao i odnosa moći unutar učionice. U našem istraživanju se to pokazalo kao veoma značajno i djelimično

kontraverzno. Razmatrano je dvojako, u konsultacijama sa profesionalnom zajednicom i u posmatranoj praksi. Ovo su dileme koje su se otvorile:

- da li je dječja participacija u procesu N/U sukobljena na neki način sa profesionalnom ulogom nastavnika i nastavnica;

- da li dječja participacija postaje važnija od nastavničke ekspertize u konkretnom času ili nizu časova;

- da li je analiza nivoa dječje participacije zasnovana na idealnom teorijskom modelu predalekom od nastavne prakse?

Dio naših sagovornika i sagovornica vjeruje da je participacija djece u didaktičkim izborima ograničenog kapaciteta, tj. da se može sprovoditi samo za pojedinačne djelove časova nikako u opsežnom i sveobuhvatnom planiranju nastave. U intervjuima se ističe da je participacija dio asimetrične interakcije ključne u socio-konstruktivizmu, kao što to tvrde i različiti autori (Vigotski, 1996; Ivić i sar., 2003). I možda je to ključna tačka u kojoj su socio-konstruktivistički i pristup zasnovan na kritičkoj pedagogiji u raskoraku. Ovdje ćemo ponoviti dio izjave profesorke Vranješević (2012, str. 72), koji objašnjava o kojoj vrsti participacije kao sastavnog dijela kvaliteta želimo da govorimo:

„Asimetričnost interakcije se odnosi isključivo na znanje i iskustvo, nikako na moć ili jednostrano shvatanje odgovornosti [...] Ono što je *univerzalno* jeste sam *proces vođene participacije* kao mehanizma razvoja...” (naglašavanje naše).

Štaviše, djeca su najrelevantniji eksperti i ekspertkinje za svoje doživljaje, nastavnička i dječja ekspertiza moraju biti u sinergiji kako bi se ostvario puni kvalitet procesa N/U (Wells, 2018). Dodatni razlog zbog kojeg naša konceptualizacija kvaliteta nailazi na izazov u praksi jeste i odnos koji veći dio nastavnog osoblja ima prema participaciji učenika, a koji najčešće odražava sliku djeteta kao nekompetentnog i razvojno nepotpunog (Vranješević, 2012). U našem uzorku posmatrane nastave vlada potpuna dominacija jednog nivoa učešća (djeca su informisana i rade zadatak koji zadaje odrasli). Stoga je priličan izazov uključiti sve nivoe participacije u definisanje kvaliteta procesa N/U, jer djeluje kao da definišemo konstrukt kog u praksi zapravo nema. U našoj konceptualizaciji raznovrsnost nivoa participacije postavljamo kao poželjan aspekt kvaliteta procesa N/U, dok takvu raznovrsnost u istraživanju nismo zabilježili. Naime u posmatranom uzorku časova nije pokrivena ni trećina nivoa Hartove ljestvice participativnosti, pa se može reći da ovako definisan kvalitet procesa N/U predstavlja teorijski ideal koji je daleko od nastavne prakse kod nas, a možda i šire.

Važno je napomenuti da iako uzorak jeste bio ograničen na samo 15 školskih časova, birane su škole i nastavnici i nastavnice koji su prepoznati kao veoma uspješni u svom poslu. U ovom trenutku naša studija otkriva velik raskorak između koncepta dječje participacije i njegove primjene u praksi. Potrebna su dodatna posmatranja časova kako bi se i najparticipativnije nastavne prakse zabilježile. Sada svakako ne možemo tvrditi da one ne postoje i zato je u konceptualizaciji važno da je njihova mogućnost prepoznata. Konačno, svjesni stanja u praksi ipak insistiramo da se koncept kvaliteta u ovom smislu postavi u ZNR nastavnika i nastavnica u odnosu na postojeću praksu i time možda i podstakne mijenjanje u njoj.

Princip demokratskog potencijala najčešće je bio preispitivan sa aspekta *raznovrsnosti*: metoda i nivoa mentalnog angažovanja. U vezi s ovim principom naša pretpostavka je da što su raznovrsnije metode, nivoi mentalnog angažovanja i participacije, to će demokratski potencijal procesa N/U biti veći. U toku konsultacija postojao je konsenzus da o demokratskom potencijalu teško možemo zaključivati na osnovu podataka sa pojedinačnih časova. Ovaj aspekt važno je procjenjivati nakon više posmatranih časova i vremena provedenog na nastavi i u školi što smo uvidjeli nakon empirijske provjere u ovoj studiji. S druge strane, naši sagovornici i sagovornice predlažu neku vrstu rangiranja prioriteta tri aspekta demokratskog potencijala (demokratičnost didaktičkih izbora, participacija djece, demokratičnost kurikuluma). Dakle oni predlažu da uvedemo neku vrstu hijerarhije među njima. Nažalost, vjerujemo da je neprihvatljivo bilo kakvo rangiranje navedenih kategorija, zato što su u pitanju sržni elementi jednog konstrukta. Možemo napraviti analogiju sa atomom, koji u jezgru ima protone i neutrone, a u omotaču elektrone, sve tri vrste čestica zajedno određuju kvalitet atoma (naelektrisanje ali i kom hemijskom elementu pripada). Iako same čestice, kao i naši aspekti konstrukta demokratski potencijal, kvalitativno jesu drugačiji, ne može postojati hijerarhija među njima.

Način povezivanja teorijskih pristupa - polje procesa nastave/učenja

U konsultacijama sa stručnjacima i stručnjakinjama za pitanja procesa N/U (paneli i intervjui) čulo se da u studiji zauzimamo „eklektički pristup”, odnosno, da je veoma važno u kombinovanju pravaca postići „sintezu, a ne sinkretizam”. Ovu važnu napomenu pokušali smo uvažiti operacionalizacijom principa koji su inherentni kritičkom pristupu (to su princip *procesnosti* i *demokratskog potencijala*) preko socio-konstruktivističkih aspekata kvaliteta. Ovo smo učinili njihovim izborom i organizacijom, povezivanjem u okviru tumačenja šta je kvalitet procesa N/U. Dakle, u našoj studiji demokratski potencijal posmatramo kroz metode N/U (didaktički izbori), demokratičnost sadržaja (kurikuluma) i nivo učeničke participacije kao karakteristike jedinstvenog polja N/U. To polje je epistemološki postupak ili bolje reći prostor u kom se ostvaruje koncept procesnosti. A sva tri navedena aspekta demokratskog potencijala tog polja ocjenjujemo i kvalitativnom i kvantitativnom ocjenom. Pokazalo se da u našem pristupu kritičko pedagoški pristup nije bio očigledan ljudima koji su učestvovali u konsultacijama, pa su insistirali na dodatnim smjernicama u kvalitativnim ocjenama. Neke od tih smjernica su unijete (v. Tabela 17), ali isti problem planiramo riješiti time što u osmišljavanju budućih obuka za rad, ovim instrumentom aspekti kritičke pedagogije u pristupu budu posebno istaknuti.

U empirijskoj provjeri validnosti, takođe, nalazimo da nova konceptualizacija pojma kvalitet procesa N/U ima nedovoljno osjetljivosti na specifične izvore marginalizacije djece. Ovo se posebno odnosi na kontekst inkluzije i pitanje djece koja imaju potrebu za dodatnom pedagoškom podrškom. Naime, u intervjuima je istaknuto da je za potrebe procjene kvaliteta procesa N/U individualizacija veoma važan koncept, ali ga je veoma teško sagledati putem posmatranja. Predlažemo da se osoba koja će posmatrati čas najprije uputi u različitosti unutar odjeljenja, informiše o djeci koja rade po IOP i u druge postupke prilagođavanja redovnom nastavnom procesu (Jovanović, 2018). Ove aspekte potrebno je ubilježiti kao adaptacije među ciljevima. I ovakvo rješenje nije bez problema, jer planiranje nastave (u smislu pisanja scenarija i ciljeva) gotovo uopšte nije bilo prisutno u našem uzorku, iako malom, vjerujemo da ovo jeste česta situacija u našim školama. Još jedan aspekt prakse koji je daleko od idealnog teorijskog modela, ali odstupa i od obaveznih zahtjeva u praksi, a to je zahtjev da se nastavnik ili nastavnica obavezno pripreme za časove (zato ima predviđen i određeni broj sati u svojoj radnoj nedelji).

Nastavnička uloga

U konsultacijama najveći izazov kod pojma procesnosti i razumijevanja procesa N/U kao polja interakcija predstavljala je uloga nastavnika i nastavnica. Dobar dio nalaza upućuje da je potrebno naglasiti nastavničku ulogu u procjeni kvaliteta. Kako je navedeno i u uvodnim teorijskim razmatranjima, naša namjera je bila da odnose moći u učionici posmatramo na drugačiji način nego što to čini socio-konstruktivistička paradigma. Dakle, asimetriju između nastavnika/nastavnica i učenika/učenica sada osvjetljavamo iz ugla „nad-moći“ ili „dominacije“ nastavnika i nastavnica. Zbog toga je jako važno za kvalitet kakav predložimo upravo insistira na njihovoj pedagoškoj interakciji koja rezultuje *jednakim ili ujednačenijim uticajem na proces N/U*. Ovo ne znači da taj uticaj na isti način vrše učenici i učenice odnosno nastavnice i nastavnici, apsolutno ne. Već da u konačnici, u toku procesa može da se primijeti da je razmjenom, isprepletanom participacijom sama nastavna situacija zajednički kreirana. Nekada će to značiti da nastavnica mora dobro da se informiše o nekom aspektu života svojih đaka i da ih onda konsultuje povodom svojih planova, ili da na učeničku inicijativu odgovori pozitivno i uđe u neki aspekt rada koji nije planiran niti očekivan, a možda ga dobro i ne poznaje. To zapravo znači da je zadatak i odgovornost odraslih da naprave situacije u kojima mogu da u sinergiji zajednički kreiraju nastavne situacije sa đacima.

U ovoj postavci nastavnici i nastavnice nisu tu da daju glas djeci, već prije svega da im daju svoje uho i tim osluškivanjem zapravo zajedno stvore proces N/U. U nekim slučajevima sama dječja participacija biće zapravo rast u ZNR i to onda podupire stav da bi školsko učenje treba da bude oblik življenja sam po sebi. U tako omeđenom polju, učenje se dešava između pretpostavki polja i zato nijedna pretpostavka nije važnija od druge. Najjednostavnije rečeno, ukoliko neka učenica ili učenik ne prati na času, učenje se neće desiti, ma koliko bio posvećen i produbljen rad nastavnika ili nastavnice. Obrazovni sistem evaluira rad nastavnika i nastavnica i naglašava njihovu odgovornost, ali ne analizira polje procesa N/U, niti uzima odgovornost učenika i učenica kao relevantnu. Na ovo su ukazali i nalazi naših panel diskusija. Ipak, mi želimo da istaknemo mogućnost da se subverzivni, procesi koji mijenjaju ustaljenu praksu, pojave i budu prepoznati kroz SP-SEKA kao kvalitetni aspekt procesa N/U. U intervjuima sa koautorima i koautorkama SEKA istaknuto je da ovo predstavlja novinu u analizi procesa N/U i da je stoga preporučljivo da se najprije provjeri na većem uzorku u praksi. U našem uzorku nije zabilježena nijedna situacija koja bi se mogla okarakterisati kao subverzivna.

6.2. Karakteristike SP-SEKA

Kako je u početku navedeno, SP-SEKA je prototip softverskog protokola za instrument zasnovan na tehnici SEKA. Cilj SEKA tehnike je objektivna procjena kvaliteta procesa N/U (Pešikan, 2020), što ostaje cilj i SP-SEKA mada sa manjim akcentom na objektivnosti. Dakle, i teorijski i praktično SP-SEKA je konceptualizovana kao izvor podataka o kvalitetu procesa N/U i o tome kako unaprijediti nastavnu praksu. Procjenom kvaliteta zapravo se ocrtavaju prostori na kojima je potrebno dorađivati proces N/U. Ključno je da je priroda ovog instrumenta procesna, kao i njegov objekat procjene (proces N/U) tako da je prilagođeniji formativnom ocjenjivanju nego sumativnom, iako je svakako i sumativno moguće. U najboljem slučaju, kako je i predloženo u konsultacijama, ovaj instrument bi bio povod za diskusiju sa nastavnim osobljem i unapređenje nastavne prakse. Važno je naglasiti da su se u konsultacijama pojavile opravdane sumnje da je sve aspekte predviđene u SP-SEKA teško primijetiti, a još teže zabilježiti tokom časa. Zbog toga SP-SEKA predstavlja samo **prototip**, i izrada softvera koji bi bio više prilagođen za korišćenje trebalo bi da bude naredni korak u razvoju ovog instrumenta.

Objektivnost i pouzdanost SP-SEKA

U pogledu bilježenja broja đaka i trajanja aktivnosti postignuta je gotovo potpuna saglasnost među posmatračicama koje su paralelno koristile SP-SEKA. Ovo se naravno odnosi na slučajeve kada su sekvence istovjetno identifikovane. Bilježenje sekvenci bilo je usklađeno u 74%, izbor nastavnih metoda u 76%, procjena nivoa mentalnog angažovanja u 63%, nivoi participacije u 95%. Podaci ukazuju da u slučaju treniranih posmatračica, koje su imale obuku iz AUN i imaju sličnu teorijsku orijentaciju u svom radu, ovaj instrument ukupno pokazuje visoku pouzdanost i objektivnost. S druge strane, niža saglasnost po pitanju određenih dimenzija metoda učenja (receptivno-putem otkrića 51%) i dimenzija znanja po RBT (56%) ukazuju da su granice ovih kategorija veoma subjektivne zato je važno podatke prikupljene SP-SEKA od različitih istraživača i istraživačica koristiti uvijek i uz kvalitativne ocjene koje bi objasnile moguća neslaganja. Ključni cilj svakako je promišljanje prakse koristeći ove kategorije kao vodič, a ne samo kategorisanje kao takvo.

U domenu praktičnog korišćenja SP-SEKA koje utiče prvenstveno na pouzdanost, samo jedna sagovornica je imala sumnju da nije izvodljivo bilježiti sve aspekte na dati način i da je potrebno napraviti prilagođene verzije SP-SEKA za različite kontekste korišćenja (vršnjačka kolegijalna evaluacija među nastavnicima i nastavnica; nastavnička samoevaluacija ili u svrhe nastavničkog istraživanja; evaluacija od strane stručne službe u školi; evaluacija od strane obrazovnih vlasti; analiza u svrhe istraživanja koje organizuje osoba ili istraživački tim koji je van škole itd). Naša zamisao je da se SP-SEKA koristi isključivo nakon detaljne konceptualne obuke i da svako prilagođavanje kontekstima može da se izvodi isključivo nakon takve generalne obuke. Odnosno da je važno poznavati cjelinu tog instrumenta, a izbor elemenata protokola koji će se koristiti može varirati od slučaja do slučaja. Takođe, povratne informacije od posmatračice koja je paralelno vodila SP-SEKA ukazuju da nije bilo značajnijih tehničkih ograničenja, sem sitnih koje smo ranije naveli.

Validnost SP-SEKA

U prvom koraku operacionalizacije konstrukta kvalitet procesa N/U definisali smo ravan dimenzija (relevantnost; nivo kognitivne angažovanosti; metode N/U; stepen i vrsta participacije) i ravan opsega (trajanje aktivnosti i broj đaka). Tokom empirijske provjere validnosti u panel diskusijama i intervjuima, ravan opsega je vrlo malo diskutovana i svi komentari su se odnosili na to da je ona sastavni dio aksioma kvalitetnog procesa N/U koji je utvrđen i u prethodnoj verziji SEKA (što više djece, što duže u što relevantnijoj aktivnosti) (Ivić, 2008). Takođe poređenjem protokola IBUS i SP-SEKA jasno je uočena prednost u obuhvatanju pojma kvalitet procesa N/U time što SP-SEKA registruje vrijeme i broj đaka uključenih u sve aktivnosti.

Ipak oko dimenzija kvaliteta slika validnosti uključuje raznorodnija tumačenja i ocjene. Pitanje relevantnosti aktivnosti je u konsultacijama jednoglasno proglašeno važnim aspektom, mada su sagovornici i sagovornice upućivali na oprez kod tumačenja relevantnosti isključivo kroz ciljeve časa koje navedu sami nastavnici i nastavnice. Zbog toga je naša napomena, da se kod posmatranja procesa N/U uvijek uzmu u obzir i oni neintencionalni ili implicitni ciljevi na koje aktivnosti odgovaraju pa da se procjenjuje i njihova relevantnost za konkretnu grupu djece i sadržaj predmeta. Idealno ovi ciljevi se mogu provjeriti u vodiču za intervju koji smo razvili za razgovor sa djecom i nastavnicima i nastavicama nakon posmatranja (Prilog 9.3.). U vezi sa relevantnošću je svakako i nivo kognitivne angažovanosti kao dimenzija kvaliteta. Kako se vidi iz poglavlja sa rezultatima studije u našem uzorku ovaj aspekt procijenjen je pozitivno. Revidirana Blumova taksonomija, kojom operacionalizujemo nivo kognitivnog angažovanja, je veoma citirana, nalazi se u gotovo svim domaćim i stranim udžbenicima psihologije obrazovanja i pedagogije, pa se može zaključiti da su i naš uzorak činili dominantno ljudi koji u svojoj praksi koriste i imaju povjerenje u ovu taksonomiju. Problem sa njenim korištenjem za procjenu kvaliteta ostaje to što zahtijeva duže cikluse posmatranja kako bi se registrovalo više različitih nivoa ciljeva aktivnosti N/U. Sa aspekta pozitivističkih naučnih metodologija korišćenje ove taksonomije problematizuje i činjenica da na našem uzorku nije postignuta visoka intersubjektivna saglasnost kod posmatračica (63%). Iako se može reći da kritike revidirane i originalne Blumove taksonomije većinom nisu preživjele test vremena, ipak jedan dio te kritike pojavio se i tokom naše provjere validnosti posebno u konsultacijama, mada i u poređenju sa IBUS protokolom. Naime proces N/U je veoma kompleksan konstrukt koji je u velikom broju stvarnih životnih situacija nemoguće razdvojiti u određene nivoe, posebno da se ispoštuje hijerarhija kakva se predlaže revidiranom Blumovom taksonomijom (Marzano & Kendall, 2007). Mišljenja smo da je proces promišljanja kojoj kategoriji neka aktivnost pripada i raznovrsnost aktivnosti u tom pogledu važnija i za kvalitet procesa N/U i za procjenu tog kvaliteta od konačnog svrstavanja aktivnosti u bilo koji od nivoa bilo koje taksonomije. Iz istog razloga u ovoj studiji koristili smo samo okvir dimenzija metoda N/U iz Aktivnog učenja (Ivić, Pešikan, Antić, 2003), umjesto svih pojedinačnih metoda. Ta kontinualnost u koncipiranju i analizi procesa N/U vjerujemo, ostaje najsnažniji oslonac za mjerenja kvaliteta.

Participacija đaka u SP-SEKA mjerena preko Hartove ljestvice je kako se na početku studije navodi, kompromis koji operacionalizacije često nametnu. Ipak, u provjeri validnosti kroz konsultacije prepoznato je da ova ljestvica zaista može pokriti sve nivoe participacije u tipičnoj školskoj praksi, dok će se u našem uzorku prepoznati da je i ona prekompleksna i time udaljena od tipične prakse (podsjecamo da je u 89,5% slučajeva zabilježen četvrti nivo participacije na ovoj ljestvici). No ubjeđenja smo da u nastavničkom obrazovanju još uvijek nema dovoljno riječi o

đačkoj participaciji kao i da opšta klima i kultura školskih institucija još uvijek ne favorizuju ovaj način učešća djece u procesu N/U (Mayer, 2016; Vranješević, 2011) i da je upravo zbog toga važno insistirati na participaciji kao sastavnom dijelu demokratskog potencijala i kvaliteta procesa N/U.

Operacionalizaciju konstrukta kvalitet procesa N/U preko SP-SEKA možemo sveobuhvatnije sagledati poređenjem početne verzije (one koja je korišćena u istraživanju u okviru ove studije) i finalne verzije protokola za tehniku SP-SEKA koja je kreirana nakon istraživanja.

Validnost kvantitativnih ocjena i njihovog bilježenja u SP-SEKA protokolu ocijenjena je visoko pozitivno. Aspekti koji su uvršteni u SP-SEKA najčešće su komentarisani kao veoma potrebni, suštinski i jezgroviti. Validnost smjernica za prikupljanje takozvanih mekih podataka, s druge strane, ocijenjena je nešto niže. Prvenstveno zbog prevelike dominacije kognitivnog domena u procesu N/U u aspektima koje koristimo. Ova zamjerku želimo da razmotrimo iz dva ugla. Najprije je važno reći da na osnovu radova iz ovog domena (Tošić Radev, 2016; Tošić Radev i Pešikan, 2017a; Tošić Radev i Pešikan, 2017b) pretpostavljamo da su kognitivni i socio-afektivni domeni procesa N/U sasvim isprepleteni. Time relevantnost koja se procjenjuje preko veze sa ciljevima, metodama, nivoima participacije i mentalnim angažovanjem zapravo veoma formira a istovremeno zavisi od socio-afektivne klime u odjeljenju. Naravno, pedagoška interakcija (Ivić i sar., 2003) je dio ukupne socijalne interakcije na času, tako da će socijalni kvaliteti procesa uticati neminovno i na kognitivne, a i obratno (prof. Ivan Ivić, iz intervjua). Zbog ovog dijalektičkog odnosa afektivnu ulogu nastavnika i nastavnica u regulaciji socijalnih odnosa u odjeljenju dodatno procjenjujemo i kroz kategoriju okruženja za učenje. Okruženje za učenje operacionalizovano kroz niz pitanja koja vode kvalitativnu ocjenu bilo je predmet kritike nekoliko naših sagovornica. Kritiku po osnovu uvažavanja socio-afektivnih aspekata, ali i motivacije, davanja povratne informacije i atmosfere pokazuju da je potrebno pojačati ovaj aspekt i stoga smo obogatili smjernice za njegovu procjenu. To činimo kreirajući pitanja zasnovana na sledećim facetima afektivne nastavničke uloge (Tošić Radev, 2016):

- Motivacija nastavnika i nastavnice za rad sa djecom;
- Nastavnička osjetljivost za socio-emocionalne reakcije djece;
- Uloga nastavnika odnosno nastavnice u modelovanju socio-emocionalne atmosfere u odjeljenju;
- Uvid nastavnika odnosno nastavnice u vlastite emocije i ponašanje, kao i njihove posljedice na procese u odjeljenju;
- Kvalitet komunikacije i opšta atmosfera na času.

Izabrani su upravo ovi faceti jer su zasnovani na istraživanjima u domaćem kontekstu, ali i zato što podrazumijevaju određenu sintezu, tj. pregled sveobuhvatnije oblasti socio-emocionalnog učenja. Pitanja izvedena iz ovih aspekata unešena su u tabelu broj 19 zajedno sa drugim konkretnim prijedlozima koji su proistekli iz procesa konsultacija, posebno sa instruktorima i instruktorkama AUN.

Tabela 20. Dorada smjernica za kvalitativnu analizu nakon konsultacija²

<p>Aspekti</p> <p>i njihova kvantitativna procjena</p>	<p>Kvalitativna ocjena (smjernice)</p>
<p>1. Vrijeme trajanja sekvence (štopericom se mjeri u minutima – od početka aktivnosti dok se ne pređe na bilježenje sledeće).</p>	<p>Napomene u odnosu na vrijeme trajanja aktivnosti odnose se na zapažanja o tome u kojoj mjeri su aktivnosti bile pravovremeno organizovane, počinjale na vrijeme i završavale se kako je planirano, i ukoliko je bilo nekih karakterističnih rečenica, učeničkih ili nastavničkih citata koji su se odnosili baš na vrijeme.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Da li nastavnik/ca uspješno povezuje različite sekvence?</i> - <i>Da li je broj sekvenci optimalan (ni previše ni premalo)?</i> - <i>Da li svaka sledeća sekvenca produbljuje temu?</i>
<p>2. Ciljevi nastave (ciljevi se unose i kodiraju – C1, C2, Cn - prije časa u konsultaciji sa nastavnikom ili nastavnicom i onda se upoređuje koja aktivnost odgovara kom cilju – softver u rezultatima pokazuje koje aktivnosti ili ciljevi nisu pokriveni i u kojoj mjeri, za svaku sekvencu i za cjelokupan čas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kako su formulisani? Koliko su jezički precizni? U kojoj mjeri su opšti, a u kojoj specifični? - U kojoj mjeri ciljevi odgovaraju planu i programu, <i>u kojoj su vezi sa standardima i kompetencijama za dati predmet?</i> - U kojoj mjeri ciljevi odražavaju shvatnje da svako dijete može da napreduje? <i>Postoje li posebno formulisani ciljevi za djecu sa IOP?</i> - Da li neke aktivnosti iako nisu u skladu sa planiranim doprinose kvalitetu nastave, i ako da, naglasiti u kom smislu i kom cilju bi služile. - Da li su neke aktivnosti posljedica improvizacije ili slučajnosti? - Takođe aktivnosti koje izazivaju tipičnu praksu N/U ili odstupaju na određen način od plana i programa predmeta (npr. prevelika pažnja se posvećuje određenoj istorijskoj temi ili sl.) važno je zabilježiti i opisati kako utiču na cjelovitost časa. - <i>Da li su ciljevi časa jasni učenicima i učenicama?</i> - <i>Da li nastavnik odnosno nastavnica provjerava ostvarenost ciljeva časa, koristeći različite tehnike i postupke?</i> - <i>Da li se kao dio aktivnosti za praćenje ostvarenosti ciljeva časa koristi samovrednovanje i međusobno vrednovanje učenika i učenica.</i>
<p>3. Broj učenika i učenica koji učestvuju (softver zbraja koliki je učestvuju)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Koliko se učenika i učenica učestvuje u aktivnostima, da li su to uvijek isti, da li postoji nešto specifično vezano za ovu djecu što se može zabilježiti posmatranjem?

² Dodata pitanja su izdvojena kurzivom, a ona koja nakon konsultacija izostavljamo iz protokola su precrtana.

<p>broj učenika i učenica učestvovala u svakoj aktivnosti)</p>	<p>- <i>Koje mjere nastavnik odnosno nastavnica primjenjuje da podstakne na aktivnost učenike koji slabije učestvuju u procesu?</i></p>
<p>4. Metoda učenja (nudi se pet dimenzija, na kojima jednu od dvije krajnje vrijednosti ima svaka aktivnost: smisljena – mehanička, konvergentna – divergentna, receptivna – putem otkrića, verbalna – praktična, transmisivna – interaktivna, i šesta, ne kao dimenzija već kategorija: sa – bez nastavnih pomagala. (Ivić i sar., 2003).</p>	<p>- Da li se u aktivnosti koristi jedna ili više metoda?</p> <p>- Kakav je prelaz sa jedne metode na drugu, da li se aktivnosti prirodno nastavljaju jedna na drugu?</p> <p>- Koje dileme ste imali prilikom pozicioniranja aktivnosti u određenu kategoriju metoda?</p> <p>- Kakve razlike postoje među učenicima i učenicama u pogledu metoda rada? <i>Postoji li individualizacija odabranih metoda u odnosu na učenike različitih karakteristika?</i></p> <p>- <i>U kojoj mjeri učenici i učenice razumiju smisao aktivnosti u kojima učestvuju?</i></p> <p>- <i>Kakav je kvalitet sadržaja koji se obrađuje na času? Kakva je forma tog sadržaja da li je dominantno verbalan, vizuelan ili?</i></p>
<p>5. Nivo mentalnog angažovanja (koristi se Revidirana Blumova taksonomija za određivanje nivoa mentalnog angažovanja učenika. (Anderson, Krathwohl, 2001).</p>	<p>- Koji učenici i učenice dobijaju koju vrstu zadataka?</p> <p>- Da li zadaci izgledaju preteški (zona budućeg razvoja), prelaki (zona prošlog razvoja) ili u ZNR učenika i učenica?</p> <p>- <i>Koliko se kritički pristupa sadržaju koji se izučava? U kojoj mjeri se zastupa multiperspektivnost?</i></p>
<p>6. Nivo učešća učenika i učenica (jednodimenzionalna ljestvica od 8 nivoa participacije (Hart, 1992).</p>	<p>Ova pitanja razvijena su na osnovu priručnika „Kada smo pitani, a ne ispitivani” (Avramović, 2014):</p> <p>- Za koje teme ili oblasti donošenja odluka, nastavnik ili nastavnica konsultuje, a za koje ne konsultuje djecu?</p> <p>- Kako nastavnik ili nastavnica reaguje na dječju inicijativu?</p> <p>- U kojoj mjeri se učenici i učenice osjećaju slobodnim da pokrenu, predlože ili iskritikuju neku nastavničku odluku? Koliko je okruženje podržavajuće za participaciju?</p> <p>- Kako izgleda proces donošenja odluka u odjeljenju? Koliko je živ, koliko uključuje cijelo odjeljenje, kako djeluje na učenike i učenice, kako na nastavnika ili nastavnicu?</p> <p>- Koliko djece ima jezičku ili neku fizičku barijeru da učestvuje u procesu N/U? Kako se taj problem rješava?</p> <p>- Koliko su važna pitanja u kojima djeca učestvuju, odnosno koliko su važna ona u čijim odlukama ne učestvuju?</p>
<p>7. Okruženje za učenje obuhvata fizički prostor, posebno resurse za učenje i klimu i kulturu na posmatranom času. Resursi (Koren, 2013).</p>	<p>Kvalitativnu ocjenu okruženja za učenje dobijamo preko sledećih pitanja:</p> <p>- Da li se i koliko često učenici i učenice osjećaju sigurnim?</p> <p>Kakav je emocionalni ton na času?</p>

	<p>Da li i u kojoj mjeri učenici i učenice pokazuju osjećaj pripadnosti školi, odjeljenju?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Koje vrijednosti se njeguju na času? - Da li i u kojoj mjeri dato okruženje motiviše učenike i učenice da se potrudu i daju sve od sebe? - Koliko međusobno sarađuju? <p>Koliko dato okruženje podržava proces učenja?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Koliko je dato okruženje prilagođeno učenicima i učenicama različitog obrazovnog iskustva, koji imaju različite potrebe? - Kakvi su međuljudski odnosi u učionici, kako se učenici i učenice obraćaju jedni drugima, a kako nastavnici ili nastavniku? - Ako je linija ispod dimenzija osjećanja sigurnosti na času gdje biste pozicionirali posmatrani čas: <p style="text-align: center;"> <i>neigurno/nebezbjedno</i> <i>sigurno/bezbjedno</i> </p> <hr style="width: 50%; margin: 10px auto;"/> <ul style="list-style-type: none"> - Koje emocije su učenici i učenice pokazali na času? Kako je nastavnik odnosno nastavnica reagovala na njih? - Koju vrstu povratnih informacija nastavnik/nastavnica dobija od učenika i učenica i kako reaguje na njih? (verbalne i neverbalne reakcije) - Koje vrste povratnih informacija nastavnik/nastavnica daje učenicima i učenicama? - U kojoj mjeri resursi za učenje odgovaraju metodi i sadržaju koji se izučava? - Koji je kvalitet korišćenih resursa za učenje?
--	--

U domenu kvalitativne ocjene nismo detaljno operacionalizovali niti razvijali parametre datih aspekata kvaliteta. Zapravo smo samo predložili pitanja koja predstavljaju smjernice za analizu ovog aspekta kvaliteta. Sama upotreba ovih smjernica umnogome će zavisiti od osobe koja posmatra, njenog istraživačkog pitanja i cilja istraživanja. Time ostavljamo prostor da se ovi aspekti kvaliteta kvalitativno procjenjuju manje ili više detaljno u odnosu na istraživačko pitanje osobe koja koristi SP-SEKA.

*

Naš SP-SEKA, poput originalnog protokola SEKA (Ivić i sar., 2003; Ivić, 2008) nemaju formulu ili okvir kako napraviti zaključak, sažetak ili objedinjeni rezultat analize. Uzevši da je proces N/U i pedagoška interakcija u njemu višedimenzionalan konstrukt, svako unaprijed zacrtano objedinjavanje podataka prikupljenih ovim instrumentom bilo bi „nasilje” nad podacima. Tu vrstu zaključivanja i izvlačenja implikacija iz rezultata SP-SEKA moraju postaviti osobe koje

su koristile instrument u skladu sa svojim ciljevima, istraživačkim pitanjima i uzorkom posmatranih časova. Takva upotreba je u duhu transformativne istraživačke prakse koja ostavlja prostor da se iz podataka formulišu kategorije, a ne obrnuto (Creswell, 2014; Mertens, 2009). Ipak, takvo zaključivanje u duhu tehnike SEKA mora biti utemeljeno na prikupljenim podacima i provjerljivo u zapisima iz protokola.

Uzevši u obzir sva ranije navedena ograničenja, empirijska provjera je pokazala da SP-SEKA posjeduje zadovoljavajuću validnost, pouzdanost i objektivnost, te da je opravdano i moguće koristiti ga u procjenama kvaliteta procesa N/U. Svakako, nivo objektivnosti ovog instrumenta umnogome će zavisi od obuke posmatrača i posmatračica za njegovo korišćenje.

7. Zaključna razmatranja

Pitanje kvaliteta procesa N/U je pitanje svih disciplina koje se bave obrazovanjem, kako je rečeno na jednoj od panel diskusija. Vjerujemo da su u duhu socio-konstruktivizma i prva verzija protokola SEKA i niz drugih protokola bili dobar alat za procjenu kvaliteta procesa N/U. Naš pokušaj da kreiramo sintezu kritičke pedagogije i socio-konstruktivizma odgovor je na rastuće nejednakosti koje se reprodukuju u obrazovanju i na pokušaj povećanja pravednosti obrazovanja u celini. Fokus naše dorade koncepta kvalitet N/U upravo je u domenu kritičke pedagogije.

Brojne kritike se upućuju školi današnjice zbog pada u relevantnosti školskih aktivnosti (Hargreaves, 2000; OECD, 2013; Triling & Fadel, 2009). Djeca i dalje provode značajan dio dana u učionicama, ali ostatak dana, posebno djeca višeg socio-ekonomskog statusa provode na različitim vannastavnim (uglavnom komercijalnim) aktivnostima kojima se pokušavaju kompenzovati nerealizovane funkcije škole. U tom prostoru leže dodatni razlozi za jaz među različitim socijalnim grupama (Pešikan & Ivić, 2016). Emancipatorski potencijal nastave duboko je uronjen u sve što se radi na časovima bilo da potiče od kognitivnog ili socio-emocionalnog domena procesa N/U. Naš pokušaj te sinteze rezultirao je kreiranjem prototipa instrumenta zasnovanog na tehnici SEKA koji aspekte kvaliteta nastave mjeri i na kvantitativan i na kvalitativan način. Takav pristup omogućio nam je da razvijemo protokol koji uzima u obzir kompleksnost procesa N/U i pokušava da sačuva njegovu cjelovitost prilikom analize.

7.1. Pedagoške implikacije studije

Kako bi se ovakav instrument koristio u duhu teorijskih polazišta koje zagovaramo važno je ponoviti da je njegova idealna upotreba da započne ili provocira dijalog o unapređivanju procesa N/U i voljeli bismo da se u te svrhe dominantno i koristi. Ovu studiju vidimo kao jedan dodatak analizi kvaliteta procesa N/U koji je usmjeren ka dinamičkoj, procesnoj i formativnoj procjeni tog kvaliteta. Takav pristup favorizujemo i kada govorimo o procesu učenja kod djece, ali i u procjeni svih ostalih kategorija u obrazovanju (npr. kvalitet rada škole, kvalitet saradnje sa lokalnom zajednicom, kvalitet vannastavnih aktivnosti, itd.). Ova studija, iako predstavlja konceptualizaciju instrumenta za analizu kvaliteta procesa N/U, nedvosmisleno je nastojanje da se bolje razumije i odredi šta taj kvalitet obuhvata. Namijenjena je prije svega istraživačima i istraživačicama u polju obrazovanja, ali svakako i nastavnicama i nastavnicima kao alat za refleksivnu praksu, pa i rukovodstvu škole i stručnim službama u školama koji u praksi najčešće sprovode posmatranje časova (OECD, 2013). Za nas je važno naglasiti da SP-SEKA zapravo može najprije služiti nastavnicima i nastavnicama, jer je kreirana u duhu nastojanja da se nastavnička uloga profesionalizuje, podrži u autonomiji i ukaže na njen značaj u obrazovanju (OECD, 2019), ali i društvu generalno.

Veoma je važno istaći da se SP-SEKA oslanja na dobro poznate koncepte u teoriji N/U (AUN, RBT, nivoi participacije, karakteristike okruženja za učenje i dr.) koje kombinuje i povezuje stavljajući ih u nove odnose. Dodatno, SP-SEKA omogućava prikupljanje kvalitativnih i kvantitativnih podataka, a usmjerena je na mijenjanje prakse što je donekle svrstava u transformativne metodologije (Mertens, 2008). SP-SEKA kao instrument se zasigurno može koristiti u kombinovanim istraživanjima i kao takav je opterećen određenim problemima:

- kombinovani pristup se najčešće viđa u cjelovitim istraživanjima, a ne pojedinačnim instrumentima (Matović, 2013) pa je nužno detaljno ispitati ulogu SP-SEKA u cjelokupnom nacrtu istraživanja;
- u našem pristupu prvenstvo nemaju ni kvantitativni ni kvalitativni podaci, već to zavisi od istraživačkih i praktičnih pitanja na koja se želi dobiti odgovor koristeći SP-SEKA. Zapravo, svaki metodološki izbor je rezultat niza kompleksnih odluka koje su vođene paradigmatičkim polazištem osobe koja se upušta u istraživački proces (Mertens, 2008) što će takođe uticati i na to da li i kako SP-SEKA može pronaći mjesto u određenom kombinovanom istraživanju;
- moguće je naići na situaciju u kojoj dva izvora podataka daju suprotne ili bar različite rezultate (Matović, 2013). Moguće je da se i korišćenjem SP-SEKA, takođe, dobiju značajno različiti kvalitativni i kvantitativni podaci. Na primjer, može se desiti da na određenom času zabilježimo više nivoa participacije kod većeg broja đaka, što je kvantitativna mjera koja kaže da je čas imao visok stepen participacije, ali da istovremeno u kvalitativnim podacima otkrijemo da se aktivnosti u kojima su djeca imala najveće nivoe participacije zapravo odnose na najmanje bitne teme ili aktivnosti. U svakom slučaju preporučujemo da se uvijek dâ osvrt na obje vrste podataka;
- autor i autorke originalne tehnike SEKA insistirali su na tome da se njihovi zaključci ne sažimaju u vidu jedinstvene objedinjene ocjene što smo zadržali kao preporuku i u ovoj studiji. To može otežati izvođenje metazaključaka neizostavnih u kombinovanim istraživanjima i stoga je potrebno naglasiti da SP-SEKA može biti samo instrument koji je dio šire metodologije u kombinovanim istraživanjima.

Nastavnička uloga

Dugo se u analizama kvaliteta procesa N/U kao glavni odgovorni faktor navode nastavnici i nastavnice (Hattie, 2005; Radulović, 2016). U ovoj studiji uzimamo tu njihovu odgovornost kao polazište, a zatim pokušavamo na scenu izvesti ulogu đaka. Kako je već pomenuto u diskusiji, ovo je jedna idealizovana teoretska slika procesa N/U. Uzimamo proces N/U kao dinamičko polje i analiziramo ga kao mrežu kompleksnih interakcija svih aktera. Ta mreža oslikava i sve borbe za moć koje postoje u svijetu van učionice, prvenstveno borbu djeca vs. odrasli (Vranješević, 2014), ali i borbu potlačenih i onih koji sprovode opresiju (Freire, 1975). U duhu kritičke pedagogije nastavnička uloga je da omogući da ovo polje bude polje emancipacije.

Kako se može koristiti SP-SEKA?

SP-SEKA mogu koristiti oni koji organizuju i izvode nastavu, oni koji je istražuju, koji je evaluiraju, ali i oni koji razvijaju nastavne programe. Uloga koju će ovaj instrument imati i način na koji će se koristiti zavisi od:

- istraživačkog pitanja koje postave u svom istraživanju (Creswell & Plano Clark, 2007);
- paradigmatičkog stanovišta iz kog polaze (Mertens, 2009);
- usklađivanja kompatibilnosti istraživačkih pitanja, fokusa i nacrtu studije; zatim vremenskog odnosa između kvalitativnih i kvantitativnih podataka (kroz SP-SEKA ovi podaci se prikupljaju istovremeno); zatim težine ili važnosti, tj. kojim podacima se daje prioritet; i konačno od momenta kada se u istraživanju različiti podaci zapravo kombinuju (Creswell & Plano Clark, 2007).

U skladu sa ovim zahtjevima moguće je analizirati različite aspekte procesa N/U koristeći SP-SEKA. Upotrebi ovog instrumenta prethodila bi višeslojna konceptualna obuka koja se oslanja na AUN obuku (Ivić i sar., 2003). Takva obuka uključuje *razumijevanje koncepata koji stoje u teorijskoj osnovi instrumenta, pitanje same konstrukcije i konačno pitanje upotrebe instrumenta*.

SP-SEKA se može koristiti za posmatranje cjelovite nastave, serija časova, ili nekih djelova tih časova sa specifičnim ciljem (micro teaching). Mogu se procjenjivati snimci ili časovi uživo. Uživo posmatranje daje sveobuhvatniju sliku i onaj teško uhvatljivi dio nastave koji se osjeća u učioničkoj klimi, atmosferi. Ipak zbog toga što je brojne parametre potrebno unositi na licu mjesta, SP-SEKA je lakše primjenjivati kada se gleda video-snimak časa, koji je po potrebi moguće zaustaviti i ponavljati gledanje kada je to potrebno.

Instrument SP-SEKA sada čine zajedno teorijska osnova i protokol za bilježenje posmatranja. Buduća razvijena forma SP-SEKA instrumenta podrazumijevala bi i priručnik za njegovu primjenu i obuku za njegovo korišćenje. Smatramo neophodnim i veće učesće nastavnika i nastavnica u istraživanju problema koje korišćenje SP-SEKA nosi, jer je perspektiva istraživačica i istraživača važna, ali nedovoljna za sagledavanje mogućnosti instrumenta. U budućim upotrebama SP-SEKA razgovor sa nastavnicima i nastavnicama čiji su časovi posmatrani, ali sa đacima koji su učestvovali u nastavi bi bio sastavni dio tumačenja zapisa u softverskom protokolu. Prijedlog pitanja i smjernice za takve razgovore navodimo u prilogu 9.3.

7.2. Ograničenja studije

Ograničenja ove studije dominantno su metodološka i predstavljaju: mali uzorak časova koji su posmatrani; nedovoljno elaborirane nastavničke pripreme i posebno ciljevi za časove koji su posmatrani; to što se nakon posmatranja nastave nije vodio strukturirani intervju sa nastavnicima i nastavnicama čiji su časovi posmatrani, kao ni sa njihovim đacima, što bi bilo dodatna prilika za proveru zapisanog i za njegovo eventualno bolje razumevanje i dopunu; i konačno, čini se da je diskusija o aspektima kritičke pedagogije u pripremi posmatračica mogla zauzeti značajnije mjesto kako bi posmatračice i autorka imale više zajedničkog osnova za razumijevanje kategorija prilikom posmatranja.

Većina ograničenja proistekla je prije svega iz praktičnih razloga. Jedino vrijeme koje smo imali za razgovor sa učesnicima i učesnicama istraživanja bili su školski odmori na kojima smo uspjevali samo da razjasnimo neke praznine ili nedovršene zapise u protokolima. Detaljniji razgovor sa ovim grupama i provjeravanje zabilježenog u protokolima definitivno bi upotpunilo sliku i sigurno osvijetlilo slijepe tačke istraživačica koje su posmatrale nastavu. Potrebno je dodatno raditi na razvoju konstrukta kvalitet procesa N/U, tako što će se naučna zajednica sa praktičarima i praktičarkama u obrazovanju baviti tim pitanjem. Jako je važno da se na nivou obrazovnih politika odluke o tome šta se smatra kvalitetom pregovaraju i kreiraju od učionice ka gore (bottom up pristupom). Zato što se čini da kada se ove odluke samo spuštaju od obrazovnih vlasti do nivoa učionice, na tom putu kvalitet potpuno izgubi relevantnost za one kojih se najviše tiče - đake. Istakli bismo stari stav Fulana (2005) da je potrebno osnažiti nastavnike i nastavnice da autonomno promišljaju svoju praksu i da ta njihova promišljanja onda učestvuju u važnom profesionalnom zadatku kakav je konceptualizacija kvaliteta procesa N/U. Nastavnička zajednica

time uzima aktivnu ulogu i postaje važan faktor u sopstvenom kao i razvoju obrazovnog sistema uopšte.

Iako cilj ove studije nije merenje kvaliteta nastave, već prvenstveno provjera instrumenta za analizu kvaliteta, može se reći da je ograničenje studije i mali broj posmatranih časova. Na malim uzorcima, kakav je u ovoj studiji uzorak od 15 posmatranih časova, podaci prikupljeni SP-SEKA u domenu kvantitativne metodologije omogućavaju samo deskriptivne analize. Moguće je da bi veći uzorak omogućio raznovrsnije kontekste za provjeru SP-SEKA.

7.3. Značaj studije

Načelno pitanje pravednosti obrazovnog sistema ova studija prevodi na nivo učionice i pokušava da načelne stavove kritičke pedagogije operacionalizuje, pretoči u parametre kvaliteta i poveže sa dominantom socio-konstruktivističkom paradigmom. Bez obzira na to što se nisu svi aspekti ovih teorija sasvim srodili jedan uz drugi, već samo naglašavanje novih dimenzija kvaliteta procesa N/U je važno, jer često nastavnici i nastavnice nisu svjesni tih aspekata, a još manje njihovog uticaja na proces N/U. Ova studija postavlja polje za dalje razrade instrumenta u digitalnoj formi, koji bi znatno olakšao praćenje i zaključivanje o kvalitetu izvedene nastave. Pored priručnika i obuke za primjenu SP-SEKA, rezultati ove studije stabilan su osnov za vrednovanje kvaliteta procesa N/U tehnikom SEKA. Takav softver uz obuku za korišćenje može postati alat koji se koristi za najrazličitija istraživanja nastavne prakse. Ta istraživanja tokom niza godina mogu služiti za prikupljanje velikih baza podataka iz kojih se onda može sprovoditi značajno kompleksnija, opštija i generalno sistematska analiza kvaliteta procesa N/U. Vjerujemo da su analize procesa N/U sa više detalja, preciznosti, mogućnosti individualizacije itd., veoma važne jer teško možemo zamisliti stvarnost makar i jako daleke budućnosti u kojoj kvalitet procesa N/U nije potrebno analizirati.

Primjena ovakvog pristupa u evaluaciji rada nastavnika i nastavnica otvara polje za stručni, profesionalni dijalog aktera u obrazovanju. Pored toga što studija doprinosi jačanju razmjene između svih zainteresovanih strana, ona time doprinosi boljem uzajamnom razumijevanju nosilaca kvaliteta procesa N/U i lakšem traganju za rješenjima. Ova studija pokreće i izuzetno važno, a rijetko postavljano pitanje o svrsi obrazovanja u savremenom društvenom kontekstu određene zemlje. Bez određivanja svrhe obrazovanja ne može se odrediti ni šta je kvalitet niti kako ga mjeriti. Jasno pitanje kvaliteta uvijek pokreće proces procjenjivanja i zato je neophodno misliti o „definiciji u akciji” odnosno o tome kako se teorija o procesu N/U provjerava, pa se u sintezi definisanja i operacionalizovanja dolazi zapravo do teorije kvaliteta. Baš takva formulacija - teorija kvaliteta procesa N/U gotovo da se ne sreće u literaturi. Što može značiti da je važno u tom pravcu razvijati konceptualizacije započete našom studijom. Svakako, odlučili smo da se bavimo prije svega susretom dviju teorija i njegovom jednom mogućom operacionalizacijom. To znači da more neistraženih konceptualizacija kvaliteta ostaje netaknuto iako važno utiče na cjelinu polja koje nazivamo kvalitet procesa N/U.

Vjerujemo da smo uloga djece u tako važnim kretanjima, konceptualizacijama, kreiranjima obrazovnih politika tek otvorili. Ova studija pokazuje da je veoma važno analizirati dječje učešće u osmišljavanju procesa N/U (iako se u posmatranom uzorku časova u ogromnoj većini sreće samo jedan nivo dječjeg učešća). Neke sledeće studije bi mogle razviti modele analize dječjeg učešća u razvoju i sprovođenju obrazovnih politika. Kada djeca počnu uticati na obrazovne procese svojim direktnim angažovanjem ti procesi će prirodno postajati prilagođeniji svim njihovim različitim

razvojnim i socio-kulturnim karakteristikama, a time će postajati relevantniji za cjelokupno društvo. Najgori poraz obrazovanja je kada izgubi relevantnost i kada sve koji u njemu učestvuju otuđi od sopstvenog obrazovnog procesa. Ovom studijom pokušali smo da pokažemo kako ne postoje neutralne nastavne prakse i kako alati koje i sada nastavnici i nastavnice svakodnevno koriste, kao što su revidirana Blumova taksonomija, Hartova ljestvica participacije, dimenzije metoda aktivnog učenja, mogu poslužiti da se otkrije i utiče na nepravednost u procesu N/U. Razgovor o demokratskom potencijalu procesa N/U koji pokrećemo ovom studijom veoma je važan ne samo da bi se mijenjali svjesni mehanizmi opresije, već i da bi svako od nas ko se bavi obrazovanjem, otkrivao svoje implicitne intrenalizovane obrasce i spriječio da oni učvršćuju nepravednost u obrazovanju.

8. Literatura:

- Adams, D., Acedo, C. & Popa, S. (2012). In Search Of Quality Education. In Acedo, C. , Adams, D, Popa S. (Eds.) (2012), *Quality and Qualities: Tensions in Education Reforms*. (pp. 1-22). Rotterdam: Sense Publishers.
- Adams, D. (1993). Defining educational quality. Improving Educational Quality Project Publication #1: Biennial Report. Arlington, VA: Institute for International Research.
- Acedo, C. , Adams, D, Popa S. (Eds.) (2012), *Quality and Qualities: Tensions in Education Reforms*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Anderson, L.W., Demetriou A., Musal, B., Mavroskoufis, D., Chodolldou, E., Janevski, V., Pešikan, A., Koren, S.,& Spasić, R. (2013). *Teaching for learning, a reference-guide for results-oriented teachers*, Solun: CDRSEE.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition*. New York : Longman.
- Anderson W. L. & Pešikan A. (2016). *Task, Teaching and Learning: Improving the Quality of Education for Economically Disadvantaged Students*. Institution International Academy of Education (IAE), the International Bureau of Education (IBE), and UNESCO
- Antić, S., Ivić, I., i Pešikan, A. (2008). *Student u središtu nastave – Aktivno učenje na Poljoprivrednom fakultetu* .Beograd: Poljoprivredni fakultet. http://eduforum.rs/pdf/STUDENT_U_SREDISTU_NASTAVE.pdf
- Antić, S., Pešić, J. i Pešikan, A. (2008): Kako se kreira tumačenje istorije: primena gramatike priče u analizi udžbenika istorije, *Naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji, Filozofski fakultet, Beograd, Knjiga rezimea*, str. 34-35
- Amrein, A.L. & Berliner, D.C. (2002, March 28). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10(18). Retrieved 13.06.2020 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>.
- Apple, M. (2013). *Can Education Change Society?* New York: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203083550>
- Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: fabrika knjiga.
- Apple, M. W., Ball, S. J.,& Gandin, L. A., (2010). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London: Routledge.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "Right" Way*. New York: Routledge.
- Atkins, L., Wallace, S., (2012). *Qualitative research in education*. London: Sage.
- Avalos, B. (2003). Improving quality in education: A challenging task? (Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005: The quality imperative). Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146619e.pdf>
- Avramović, M. (2014). *Kad smo pitani, a ne ispitivani. Konsultacije sa decom u pokretu*. Sarajevo: Save the Children International.
- Bailey, J. S.& Burch, M. R. (2002). *Research Methods in Applied Behavior Analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

- Ball, A. (2000) *Empowering Pedagogies That Enhance the Learning of Multicultural Students*. Teachers College Record, v102 n6 pp. 6-34
- Barad, K. (1997), "Meeting the universe halfway: realism and social constructivism without contradiction", in Nelson, Lynn Hankinson; Nelson, Jack, *Feminism, science, and the philosophy of science*, Dordrecht Boston: Kluwer Academic Publishers, pp. 161–194.
- Barrett, P. et al. (2013), A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning, *Building and Environment*, Vol. 59, pp. 678–689.
- Barrett, A., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nickel, J. & Ukpo, E. (2006). *The concept of quality in education: A review of the 'international' literature on the concept of quality in education* (EdQual working paper, no. 3). www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp3.pdf
- Bates, R. (2005). *An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33(3), pp. 231-241.
- Beckett K. (2018). John Dewey's conception of education: Finding common ground with R. S. Peters and Paulo Freire, *Educational Philosophy and Theory*, 50:4, 380-389, DOI: 10.1080/00131857.2017.1365705
- Biesta, G.J. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21, 33-46.
- Biesta, Gert. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. Taylor & Frances/Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299968>
- Burdije, P. & Paseron Ž. K. (2014). *Reprodukcija: elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Bezinović, P., Marušić, I. i Ristić Dedić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, Institut za društvena istraživanja.
- Bishop, E. (2010). An Ethic of Engagement: Qualitative Learning in the 21st Century. *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol. 3. No. 2. pp. 47- 58.
- Bum, S. B. (1981). *Taksonomija ili kvalifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Blackmore, J., Bateman, D., Cloonan, A., Dixon, M., Loughlin, J., O'Mara, J., Senior, K. (2011). *Innovative learning environments research study*. Report. Department of Education and Early Childhood Development, Deakin University, Melbourne.
- Blanco, R., Astorga, A., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M. & Rojas, A. (2007). *Quality Education for All: A human rights issue (Background document for the Second Intergovernmental Meeting of EFA/PRELAC)*. Santiago: UNESCO.

- Bloom, B. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longmans.
- Bill and Melinda Gates Foundation (BMGF). (2012). *Gathering feedback for teaching: Combining high quality observations with student surveys and achievement gains*. Seattle, WA: The Bill and Melinda Gates Foundation.
- Brandt, C., Mathers, C., Oliva, M., Brown-Sims, M. & Hess, J. (2007). *Examining district guidance to schools on teacher evaluation policies in the midwest region* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 030). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, REL Midwest.
- Breneselovic, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 2. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Bronfenbrenner, U., (1979). *The Ecology Of Human Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631–661.
- Butcher, J., Leathley, C. & Johnston, K. (2013). Advancing Equity and Inclusion in Schools: An Awareness-Action Framework. In Flores, M. & Carvalho, A.A. & Ferreira, F. & Vilaça, T. *Back to the future: Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research*. pp. 129-146. Rotterdam: Sense Publishers. DOI: 10.1007/978-94-6209-240-2.
- Carr, W. & Cemis, S., (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Taylor & Francis.
- Chang, L. (1994). A Psychometric Evaluation of 4-Point and 6-Point Likert-Type Scales in Relation to Reliability and Validity. *Applied Psychological Measurement*, Vol. 18. No. 3. pp. 205-215.
- Chapman D. & Adams D. (2002): *The Quality of Education: Dimensions and Strategies*. Comparative Education Research Centre The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Chin, C. (producer and director) & Wolman, A. (producer) (2015). *Tested* [Documentary film]. Los Angeles: Noctilucent Productions.
- Cochran-Smith, M. & Kim Fries, M. (2001). Sticks, Stones, and Ideology: The Discourse of Reform in Teacher Education. *Educational Researcher*. Vol. 30. No. 8. pp. 3-15
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Connors , L. (2013). Public Education: Its Value Is Beyond Price, p. 29-35 in Hughes P. ed. *Achieving Quality Education for All Perspectives from the Asia-Pacific Region and Beyond*. Dordrecht: Springer.
- Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) ST/9009/2018/INIT
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond L. (1994). Performance-Based Assessment and Educational Equity. *Harvard Educational Review*: April 1994, Vol. 64, No. 1, pp. 5-31. <https://doi.org/10.17763/haer.64.1.j57n353226536276>
- Darling-Hammond, L., Falk, B. (1997). Using standards and assessments to support student learning. *Phi Delta Kappan*, vol. 79, br. 3, str. 190-199
- Darling-Hammond, L. (2006). No child left behind and high school reform. *Harvard Educational Review*, 76(4), str. 642-667
- Darling-Hammond, L., Abedi, J., Adamson, F., Chingos, J., Conley, David, Falk, Beverly, Jaquith, Ann & Kahl, S. & Lane, Suzanne & Montague, W. & Olson, J. & Owens, M. & Pecheone, Raymond & Picus, L.O. & Roeber, Edward & Stecher, Brian & Toch, T. & Topol, B.. (2015). *Next Generation Assessment: Moving Beyond the Bubble Test to Support 21st Century Learning*. 10.1002/9781119211020.
- Deelinger, A. B.& Leech, N., (2007). Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, Vol. 1(4): 309-332.
- Dewey, J. (1958). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Doron, Y. H. (2016). Review of *The Beautiful Risk of Education* by Gert J.J. Biesta, Boulder: Paradigm Publishers, 2014. *Philosophical Inquiry in Education*, Volume 23, No. 2, pp. 222-228
- Douglas, K. (2009). Sharpening Our Focus in Measuring Classroom Instruction. *Educational Researcher*, Vol. 38, No. 7, 518–521 DOI: 10.3102/0013189X09350881
- Draxler, A. (2013). A Humanistic Education, p. 195-200 in Hughes P. ed. *Achieving Quality Education for All Perspectives from the Asia-Pacific Region and Beyond*. Dordrecht: Springer.
- Dronkers, J. (2010). *Quality and inequality of education : cross-national perspectives*. Dordrecht; London : Springer
- Dryder, G.& Vos, J. (1994). *Learning revolution*. Aylesbury: Accelerated Learning System Ltd.

- Erisen, Y. & Çeliköz, N. & Şahin, M. (2016). *Cognitive Learning Theories*. Ankara: Çözüm Eğitim Yayıncılı.
- EU (2002). *Key Competencies*. Brussels: EU Directorate General for Education and Culture.
- European Commission (2019). *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg Publications Office of the European Union.
- Fallon, D. (2003). *Case study of a paradigm shift: The value of focussing on instruction*. Education Commission of the States. Paper presented at the Education Commission of the States Fall Steering Committee Meeting, Richmond, VA.
- Fishkin, J. (2014). *Bottlenecks. A New Theory of Equal Opportunity*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Fiske, E. B. (1996). *Decentralization of Education. Politics and Consensus*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Flanders, N. A. (1960). *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers*. Lithographed. University of Michigan. p. ii. + 35
- Flores, M. & Carvalho, A.A. & Ferreira, F. & Vilaça, T. (2013). *Back to the future: Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research*. Rotterdam: Sense Publishers. DOI: 10.1007/978-94-6209-240-2.
- Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1975). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin books.
- Fullan, M. G. (2006). Turning Systemic Reform on its Head. *Phi Delta Kappa*, 77.
- Fulan, M. (2005). *Sile promene: nastavak*. Beograd: Projekat za usavršavanje obrazovnog kadra u Srbiji, Dereta.
- Gamoran, A. & Long, D. A. (2006). *Equality of Educational Opportunity: A 40-year retrospective (WCER Working Paper No. 2006-9)*. Madison: University of Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for Education Research.
- Gershenson, S., Holt, S. B., & Papageorge, N. W. (2016). Who believes in me? The effect of student–teacher demographic match on teacher expectations. *Economics of Education Review*, 52, 209-224.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. New York, NY: Perennial Library.
- Grossman, P. A., Loeb, S., Cohen, J., Hammerness, K., Wyckoff, J. H., Boyd, D. J. & Lankford H. (2010) *Measure for Measure: The Relationship between Measures of Instructional Practice in Middle School English Language Arts and Teachers' Value-Added Scores*. CALDER Working Paper No. 45
- Grover, W. J., Chingos M. M. & Lindquist K. M. (2015). Getting classroom observation right. *Education next*. Vol 15, No 1, p 62-68.

- Goddard, R. W. (1985). The Pygmalion effect. *Personnel Journal*, 64(6), 10–16.
- Hackman, H.W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, Vol 38, pp 103–109.
- Hanushek, E., & Wößmann, L. (2007). *Education quality and economic growth*. Washington, DC: World Bank.
- Hargreaves, A., Lo, L. N. K. (2000). The paradoxical profession: teaching at the turn of the century.
- Hattie, J. (2005). *What is the nature of evidence that makes a difference to learning?* Australian Council for Educational Research. Preuzeto [Mart 9, 2016] sa: http://research.acer.edu.au/research_conference_2005/7
- Harris, A., Adams, D., Jones, M., & Muniandy, V. (2014). System effectiveness and improvement: The importance of theory and context. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 26(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.987980>.
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenizm to Citizenship*. Florence: UNICEF.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hill, H. C., Blunk, M., Charalambous, C., Lewis, J., Phelps, G. C., Sleep, L. & Ball, D. L. (2008). Mathematical Knowledge for Teaching and the Mathematical Quality of Instruction: An exploratory study. *Cognition and Instruction*, 26, 430-511.
- Hill, I. (2013) Quality Education for All, p. 69-73 in Hughes P. ed. *Achieving Quality Education for All Perspectives from the Asia-Pacific Region and Beyond*. Dordrecht: Springer.
- Holbrook, J., Gray, J.& Fasse, B. (1999). *Observation prompt tool (OPT) Learning By Design document*. Georgia Institute of Technology, Atlanta, GA.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress*. New York: Routledge.
- Hooks, b. (2003). *Teaching Community: A pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Hooks, b. (2010) *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York: Routledge.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124.
- Hoskins, B. & Crick, R. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*. 45. 121 - 137.
- Hughes P. editor (2013). *Achieving Quality Education for All Perspectives from the Asia-Pacific Region and Beyond*. Dordrecht: Springer.
- Lee, H. (2003) Outcomes-based education and the cult of educational efficiency. *Education Research and Perspectives*, 30(2): 60-107.
- Ligozat, F.& Leutenegger, F. (2015). Teaching Resources in Early School Grades: A Comparative Approach to the Teacher's Interpretative Space in Three Subject Areas.

Interchange, A Quarterly Review of Education. Vol 46, No 4. pp 345-367 DOI 10.1007/s10780-015-9265-3

- Thiel, F., Ophardt, D. & Krümmel, U. (2004). *IBUS Inventar zur Beurteilung von Unterricht an Schulen*. Arbeitsgruppe Schul- und Unterrichtsqualität an der Freien Universität Berlin: Ratingbogen zur Beurteilung von Unterricht.
- Ivankova, N. (2014) Implementing Quality Criteria in Designing and Conducting a Sequential QUAN → QUAL Mixed Methods Study of StudentEngagement With Learning Applied Research Methods Online. *Journal of Mixed Methods Research*, Vol. 8 (I), pp. 25-51.
- Ivić, I., Pešikan, A., i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet.
- Ivić, I. (2008). Vrednovanje kvaliteta nastavnog procesa, u S. Antić, I. Ivić i A. Pešikan (Ur.) *Student u središtu nastave* (str. 15-25). Beograd: Poljoprivredni fakultet i Obrazovni forum.
- Ivić, I., Pešikan, A., i Antić, S. (2008). *Vodič kroz dobar udžbenik - Opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Novi Sad: Platoneum.
- James, A.& Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.
- Jarvis, G. A. (1968). A behavioral observation system for classroom foreign language skill acquisition activities. *Modern Language Journal*, 52(6), 335-341.
- Jensen, B., et al. (2012), *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J.& Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Method Research. *Journal of Mixed Methods Research*, Vol. 1, No. 2. pp.112-133.
- Joksimović, J., Milić, P. i Utvić M. (2019). *Kako gradimo Škograd: Anatomija infrastrukture nade*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Jovanović, O. (2018). Stereotipi nastavnika o učenicima iz marginalizovanih grupa: provera dvodimenzionalnog modela (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet. Dostupno na: <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/9762>
- Kačavenda-Radić, N., Pavlović-Branesilović, D. i Antonijević, R. (2011). *Kvalitet u obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Kennedy, (2013) Education: Social Elevator or Holding Area? p. 43-48 in Hughes P. ed. *Achieving Quality Education for All Perspectives from the Asia-Pacific Region and Beyond*. Dordrecht: Springer.
- Key, E. (1997). *The education of the child*. The Project Gutenberg Etext of The Education of the Child by Key. Preuzeto 21.11.2017. sa: <http://www.gutenberg.org/ebooks/988>
- Ko, J., Sammons, P., Kington, A., Regan, E., Day, C. & Gunraj, J. (2008). *Using Systematic Observation Schedules to Explore Variations in Effective Classroom Practice: Preliminary results from analysis of measures from the International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF) scale and Quality of Teaching (QoT) Lesson Observation Indicator*. An ECP working paper (ECP / 04). The University of Nottingham.

- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press: Chicago.
- Latour, B. & Porter, C. (2011). *We Have Never Been Modern*. Cambridge: Harvard University Press.
- Locatelli, R. (2018). *Education as a public and common good: reframing the governance of education in a changing context*.
- Maggioni, L., & Parkinson, M. M. (2008). The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction. *Educational Psychology Review*, 20(4), 445-461.
- Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2019). *Program evaluation theory and practice: A comprehensive guide*. 2nd edition. New York, NY: Guilford Press.
- Mertens, D. M. (2010). Transformative Mixed Methods Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 469–474. <https://doi.org/10.1177/1077800410364612>
- Mertens, D. M. (2010b). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Mertens D. M. (2009). *Transformative Research and Evaluation*. New York: Guilford Press.
- Marzano, R. and Kendall, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, Vol. 6. (1), pp. 9-25.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In defence of the school: A public issue*. Louven: Education, Culture & Society Publishers.
- Matović, N. (2013). *Kombinovanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u pedagoškom istraživanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Matsumura, L. C., Garnier, H., Slater, S. C. & Boston, M. B. (2008). Measuring instructional interactions "at-scale." *Educational Assessment*, 13(4), 267–300.
- McGinn, N. and T. Welsh (1999). *Decentralization of Education: Why, When, What and How?* Paris: UNESCO.
- Meier, D. (2013). What Is a Good School? p. 21-23 in Hughes P. ed (2013). *Achieving Quality Education for All Perspectives from the Asia-Pacific Region and Beyond*. Dordrecht: Springer.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50 (9), pp. 741-749.
- Meyer, M. (2016) ? ins R. Hg. Porsch (Eds) *Einführung in die Allgemeine Didaktik Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster: Waxmann.
- McGregor, J. (2004), Spatiality and the place of the material in schools, *Pedagogy, Culture and Society*, Vol. 12, No. 3, pp. 347-372.

- Miller, R. (2000). 'A brief introduction to holistic education', *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. [<https://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/>]. Retrieved: 5.6.2020.].
- Mitrović, M. i Radulović, L. (2011). Način razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi. U N. Kačavenda-Radić, D. Pavlović-Brenesilović i R. Antonijević (Ured.) *Kvalitet u obrazovanju*. (str. 135-155). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Moran, D. J. & Malott, R. W. (2004). *Evidence Based Educational Methods*. San Diego: Elsevier Academic Press.
- Mortimore P. & Stone C. (1991) Measuring educational quality, *British Journal of Educational Studies*, 39:1, 69-82, DOI: 10.1080/00071005.1991.9973874
- Murriss, K. (2016). *The Posthuman Child. Educational transformation through philosophy with picturebooks*. New York: Routledge.
- OECD (1999), *Education at a Glance 1998: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-1998-en>
- OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- OECD (2013a), *Trends shaping education*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2013-en
- OECD (2013b), *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2015), *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264245914-en>.
- OECD. (2016a). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. PISA. OECD Publishing: Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en>
- OECD (2016b), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- OECD (2017a), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- OECD (2017b) Framework for a Physical Learning Environment Module – Revised edition [EDU/EDPC/GNEELE(2017)6] <https://www.oecd.org/education/OECD-FRAMEWORK-FOR-A-MODULE-ON-THE-PHYSICAL-LEARNING-ENVIRONMENT.pdf>
- OECD (2018), *Edokruženjeucation at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>

- OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2003), *Students with Disabilities, Difficulties and Disadvantages, Statistics and Indicators for Curriculum Access and Equity*, Paris.
- Oh-Young, C. & Filler, J. (2015). A Meta-Analysis of The Effects of Placement on Academic and Social Skill Outcome Measures of Students with Disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. 47 (2015) 80-92. 10.1016/j.ridd.2015.08.014.
- O’Kane, C. (2006). *Children and Young People as Citizens - Partners for Social Change*, Kathmandu: international Save the Children Alliance South & central Asia
- Pavlović-Babić, D., & Baucal, A. (2010). Čitalačka pismenost kao mera kvaliteta obrazovanja - procena na osnovu PISA 2009 podataka. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 241-260.
- Pellegrini, A. D. & Symons, F. J., Hoch, J. (2014) *Observing Children in Their Natural Worlds: A Methodological Primer, Second Edition*. New York: Routledge.
- Pešikan, A. (2020). *Učenje u obrazovnom kontekstu*. Beograd: Službeni glasnik.
- 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 Journal*. 6. 101-124.
- Pešikan, A. (2012). Standardi u obrazovanju kao način podizanja kvaliteta obrazovanja. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu* , 25(1), 5-21.
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, XIII (2), 157-184.
- Pešikan, A. (2003): Uvažavanje individualnih razlika u aktivnom učenju, Šefer, J., Maksić, S. i Joksimović, S. (Ur.): *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, str. 95 - 101
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Measurement and improvement of teacher-child interactions: Implications for policy and accountability frameworks of standardized observation. In G. Sykes, B. Schneider, D. N. Plank & T. G. Ford (Eds.), *Handbook of education policy research* (pp. 652-660). New York: Routledge.
- Porsch, R. Hg. (2016) *Einführung in die Allgemeine Didaktik Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster: Waxmann
- Power, C. (2013) A High-Quality Education for All, p. 63-68 in Hughes P. ed. *Achieving Quality Education for All Perspectives from the Asia-Pacific Region and Beyond*. Dordrecht: Springer.
- Radulović, L. (2016) *Slike o nastavniku, između moderne i postmoderne*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagoška istraživanja i Centar za obrazovanje nastavnika.
- Ricci, C. & Pritscher, C.P. (2015). *Holistic pedagogy: The self and quality willed learning*. 10.1007/978-3-319-14944-8.

- Ruijs, N. & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*. 4. 67-79. 10.1016/j.edurev.2009.02.002.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E., A.& Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement, *Econometrica*, Vol. 73, No. 2, pp. 417–458.
- Roth, K.J., Druker, S.L., Garnier, H.E., Lemmens, M., Chen, C., Kawanaka, T., Rasmussen, D., Trubacova, S., Warvi, D., Okamoto, Y., Gonzales, P., Stigler, J. & Gallimore, R. (2006). *Teaching Science in Five Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study (NCES 2006-011)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Rose, T. (2015). *The end of average: How we succeed in a world that values sameness*. HarperOne/HarperCollins.rose
- Rowe, K. J. (2003). *The importance of teacher quality as a key determinate of students' experiences and outcomes of schooling*. Australian Council for Educational Research.
- Saginor, N. (2008). *Diagnostic classroom observation: moving beyond best practice*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education (3rd ed.)*. London: Kogan Page.
- Samph, T. (1976). Observer effects on teacher verbal behaviour, *Journal of Educational Psychology* 68 (6): 736–41.
- Schaffer, C. (2015). Review of Can Education Change Society? Michael Apple's Simple Question and Complex Answer. *Education Review // Reseñas Educativas*. 22. 10.14507/er.v22.1836.
- Schaps, E. (2005) The Role of Supportive School Environments in Promoting Academic Success. *Getting Results: Update 5, Student Health, Supportive Schools, and Academic Success*. Sacramento: California Department of Education. <http://www.cde.ca.gov/ls/he/at/documents/getresultsupdate5.pdf>
- Schmelkes, S. (2013). Quality and Equity in Education: A Perspective from Mexico. p. 133-136 in Hughes P. ed. *Achieving Quality Education for All Perspectives from the Asia-Pacific Region and Beyond*. Dordrecht: Springer.
- Scorza, D., Mirra & N. Morrell, E. (2013). It Should Just Be Education: Critical Pedagogy Normalized as Academic Excellence. *International Journal of Critical Pedagogy*, vol. 4. no. 2, pp. 15-34.
- Sin, C. (2015). Teaching and learning: A journey from the margins to the core in European higher education policy. In *The European Higher Education Area* (pp. 325-341). Springer, Cham.
- Sirin, S. R. (2005). *Socioeconomic status and academic achievement. A Meta-analytic review of research 1990-2000*. *Review of educational research*, 75(3), 417-45.

- Soo Hoo, S. (1993). Students as Partners in Research and Restructuring Schools. *The Educational Forum*, 57. 386-393. 10.1080/00131729309335445.
- Spasić, I. (2004). *Sociologija svakodnevnog života*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. BY: Holt, Rinehart & Winston.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.
- Stecher, B., Le, V., Hamilton, L., Rayan, G., Robyin, A. & Lockwood, J. R. (2006). Using Structured Classroom Vignettes to Measure Instructional Practices in Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 28, No. 2, 101–130.
- Stodolsky, S. (1988). *The subject matters*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stodolsky, S., Salk, S. & Glaessner, B. (1991). Student views about learning math and social studies. *American Educational Research Journal*, 28(1), 89–116.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed methods Research (integrating Qualitative and Quantitative Approaches in the social and Behavioral Sciences)*. Los Angeles (etc.): SAGE Publications, Inc.
- Tomlinson, C.A. (2014) *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. 2nd Edition*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Townsend, T. ed. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer Nederland.
- Tošić Radev, M. (2016). *Afektivna uloga nastavnika: konceptualizacija i empirijska provera konstrukta*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Tošić Radev, M. i Pešikan A. (2017a). „Komadić koji nedostaje” u procesu obrazovanja – socioemocionalno učenje. *Nastava i vaspitanje*. 66(1): 37-54.
- Tošić Radev, M. i Pešikan, A. (2017b). Emocije u školi: smetnja ili podrška učenju?. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49, Vol. 2, str. 261–278. DOI: <https://doi.org/10.2298/ZIPI1702261T>
- Triling, B. & Fadel, C., (2009). *21st Century Skills Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- UN DESA (2016), *The Millennium Development Goals Report 2015*, UN, New York, <https://doi.org/10.18356/6cd11401-en>.
- UNESCO. 1996. Learning the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2000). *The Dakar framework for action: Education for All: Meeting our collective commitments*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). Education for All: The quality imperative (EFA global monitoring report 2005). Paris: UNESCO.

- UNESCO, (2012) *Youth and skills: putting education to work, EFA global monitoring report*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2013): *Making Education a Priority in the Post-2015 Development Agenda: Report of the Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda*, 2013.
- UNESCO (2014). *UNESCO's Participation In The Preparations For A Post-2015 Development Agenda Overview Of Goals And Targets Proposed*, Paris.
- UNESCO. 2015a. *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2015b. *Rethinking Education: Towards a global common good?* Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2016. *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. Global Education Monitoring Report 2016*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2018), *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, Not Walls*, UN, New York, <https://doi.org/10.18356/22b0ce76-en>.
- UNESCO. (2019) *Empowering students for just societies: a handbook for secondary school teachers*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2020) *Humanistic futures of learning: perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*, Paris.
- UNESCO (2021) *Global Education Monitoring Report 2021 Non-State Actors In Education Overview*. https://en.unesco.org/gem-report/non-state_actors
- UNICEF (2000). *Defining Quality in Education*. New York: United Nations Children's Fund.
- United States. National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform: a report to the Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education*. Washington, D.C.: The Commission .
- U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, *No Child Left Behind: A Desktop Reference*, Washington, D.C., 2002.
- United States. Department of Education, Office of the Secretary, Office of Public Affairs, *A Guide to Education and No Child Left Behind*, Washington, D.C., 2004.
- Van de Grift, W. (2006) *Quality of Teaching in four European Countries: a review of the literature and application of an assessment instrument*. Utrecht: The Netherlands Inspectorate for education.
- Vilotijević, M. (1995). *Evaluacija didaktičke efikasnosti nastavnog časa*. Eograd: Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.

- Vranješević, D. J. (2012). *Razvojne kompetencije i participacija dece: od stvarnog ka mogućem*. Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- *Quality criteria for ESD-Schools: Guidelines to enhance the quality of education for sustainable development* (2005). Austrian Federal Ministry of education: Retrived from: <https://www.ensi.org/global/downloads/Publications/208/QC-GB.pdf>
- Wajnryb, R. (1996). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, R.&Adelman, C. (1975). *A Guide To Classroom Observation*. Routledge: Taylor & Francis e-Library, 2005.
- Waxman, H. C., Tharp, R. G.& Hilberg, R. S. eds. (2004). *Observational Research in U.S. Classrooms New Approaches for Understanding Cultural and Linguistic Diversity*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, K. (2018). *Childhood Studies. Making Young Subjects*. Cambridge: Polity Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design (2nd ed.)*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Withall, J. (1949).The development of a technique for the measurement social-emotional climate in the classroom, *Journal of Experimental Education* 17: 347–61
- World Bank. (2011). *Learning for all : investing in people's knowledge and skills to promote development - World Bank Group education strategy 2020 (English)*. Washington, DC: World Bank. <http://pubdocs.worldbank.org/en/418511491235420712/Education-Strategy-4-12-2011.pdf>
- Wragg, E. C. (1999). *An Introduction to Classroom Observation Second edition*. London: Routledge.
- Žiru, A. (2011). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.

9. Prilozi

9.1. Spisak tabela i prikaza

- Tabela 1. Teorijsko-istorijski kontekst koncepta kvalitet procesa nastave/učenja – str. 15
- Tabela 2. Dimenzije u analizi koncepta kvaliteta u obrazovanju i procesu N/U – str. 19
- Prikaz 1. Pregled teorijskih dimenzija kvaliteta u obrazovanju u dominantnim obrazovnim politikama na svijetu – str. 33
- Prikaz 2. Protokol za sistematsko posmatranje zasnovan na SEKA (preuzeto iz Antić, i sar., 2008) – str. 43
- Tabela 3. Pregled osnovnih karakteristika često korišćenih instrumenata za posmatranje N/U – str. 45
- Prikaz 3. Mapiranje teorijskih koncepcija kvaliteta u obrazovanju i procesu N/U – str. 61
- Tabela 4. Principi kvaliteta procesa N/U – str. 62
- Prikaz 4. Polje procesa nastave/učenja, ideja Jelena Joksimović, realizacija Mirjana Utvić – str. 64
- Prikaz 5. Struktura demokratskog potencijala procesa N/U – str. 66
- Tabela 5. Ravni kvaliteta procesa nastave/učenja – str. 70
- Tabela 6. Matrica procjene relevantnosti aktivnosti učenika u SEKA (preuzeto iz: Ivić, 2008, str. 22) – str. 71
- Tabela 7. Dimenzije i nivoi revidirane Blumove taksonomije (Anderson & Kratwohl, 2003) – str. 72
- Tabela 8. Aspekti koji se analiziraju u SP-SEKA – str. 92
- Tabela 9. Struktura uzorka 15 posmatranih časova – str. 96
- Tabela 10. Struktura uzorka u konsultacijama – str. 97
- Tabela 11. Faceti validnosti kao progresivna matrica (preuzeto iz Messick, 1995) – str. 98
- Tabela 12. Kategorije odgovora prikupljenih u konsultacijama – str. 102
- Prikaz 6. Nastava kao polje interakcija (gif korišćen u panel diskusiji preuzet sa giphy.com) – str. 104
- Tabela 13. Poređenje aspekata u SP-SEKA i IBUS protokolu sa ciljem provjere validnosti – str. 108
- Tabela 14. Intersubjektivna saglasnost posmatračica u identifikovanju jedinica analize u SP-SEKA – str. 110
- Tabela 15. Intersubjektivna saglasnost posmatračica u procjeni metoda N/U u SP-SEKA – str. 111
- Tabela 16. Intersubjektivna saglasnost posmatračica u procjeni nivoa mentalnog angažovanja na Revidiranoj Blumovoj taksonomiji u SP-SEKA – str. 111
- Tabela 17. Stepni slaganja kvalitativnih opisa sekvenci između posmatračica koje su koristile SP-SEKA protocol – str. 112
- Tabela 18. Razlike u bilježenju sekvenci po količini detalja u okviru kategorije djelimično slaganje – str. 113
- Tabela 19. Razlike u bilježenju sekvenci pri tumačenju namjere u okviru kategorije - djelimično slaganje – str. 114
- Tabela 20. Dorada smjernica za kvalitativnu analizu nakon konsultacija – str. 125

9.2. SP-SEKA

Prikaz prve stranice za unos podataka u SP-SEKA:

G	H	I	J	K	L	M	N
						Trenutno vreme:	7:47 npe
						Cas je poceo u:	
Varijable	Sekvence (ponudjen niz postojećih)				Napomena		
	s1		s2				
	Aktivnosti						
	s1a1	a1an	sna1	snan			
Vrijeme trajanja (u minutima - stoperica koja mjeri od početka ubilježavanja aktivnosti dok se ne predje na bilježenje sljedeće).							
Ciljevi nastave (ciljevi se unose i kodiraju - C1, C2, Cn prije časa i onda se upoređuje koja aktivnost odgovara kom cilju - softver daje koje aktivnosti ili ciljevi nisu pokriveni i u kojoj mjeri, za svaku sekvencu i za cjelokupan čas).							
Broj učenika koji učestvuju (softver bi trebalo da nudi mapu učionice u kojoj se samo klikom na stolice koje imaju svoj kod bilježi koji učenici učestvuju, te zatim softver zbraja koliki je njihov broj u svakoj aktivnosti. Konacno, softver bi trebalo da prikaze mapu koliko je koji učenik bio aktivan na cjelokupnom času i u svakoj sekvenci).							
Metoda učenja (nudi se pet dimenzija, na kojima jednu od dvije kranjnjne vrijednosti ima svaka aktivnost: smisljena - mehanicka, konvergentna - divergenta, receptivna - putem otkrica, verbalna - prakticna, transmisivna - interaktivna, sa - bez nastavnih pomagala. Softver nudi graficki prikaz svake aktivnosti po dimenzijama pojedinačno i grupisanje frekvencija aktivnosti u sekvenci i u cjelokupnom času).							
Nivo mentalnog angazovanja (koristi se revidirana Blumova taksonomija nivoa mentalnog angazovanja učenika. Bilježi se vrijednost u dvodimenzionalnoj tabeli. Prva dimenzija je znanje, mjeri se u 4 nivoa, dok je druga kongitivni procesi i mjeri se u 6 nivoa).							
Nivo učenja učenika (jednodimenzionalna ljestvica od 8 nivoa participacije).							
Resursi koji su korišteni u nastavi (četiri ključne kategorije sa različitim brojem podkategorija).							

Prikaz stranice za unos podataka o đacima koji su učestvovali u svakoj od aktivnosti (prevlačenjem kursora preko simbola klupa i redova unosi se broj đaka, ovaj raspored sjedenja i dalje je najzastupljeniji u učionicama u Srbiji pa iako ne predstavlja najbolje prostorno okruženje za aktivnu N/U koristimo ga kao najvjernije situaciji na terenu):

		A		B		C		
		<u>1</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	Unos
1								A11
2								
3								
4								
5	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6								
7	2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8								
9	3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10								
11	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12								
13	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
14								
15	6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
16								
17	7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
18								
19	8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
20								
21	9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
22								

Prikaz stranice za unos vrijednosti za pojedinačne aktivnosti (crvena boja u polju „napomena“ znači da softver signalizira da se kvalitativna ocjena mora unijeti za svaku vrijednost):

AKTIVNOST 1												
2	Ciljevi nastave	Aktivnosti/Ciljevi a1	c1	c2	c3	c4	c5	c6	c7	c8	c9	c10
		Napomena										
3	Broj učenika koji učestvuje	Uneti sifre pozicija u učionici na kojima aktivni učenici sede)	Svi učenici su učestvovali?	Napomena								
4	Metoda Učenja	Primenjene metode učenja:										
		Smisljena - Mehanička		0								
		Konvergentna - Divergentna		0								
		Receptivna - Putem otkrića		0								
		Verbalna - Praktična		0								
		Transmisivna - Interaktivna		0								
		Sa nastavim pomagalicama - Bez nastavnih pomagala		0								
		Napomena										
5	Nivo mentalnog angazovanja	Blumova taksonomija	zapamtiti	razumeti	primeniti	analizirati	evaluirati	stvoriti				
		Faktografska										
		Konceptualna										
		Proceduralna										
		Metakognitivna										
		Napomena										
6	Nivo ucesca učenika	Nivo:										
		Napomena										
7	Resursi koji su korišteni u nastavi	Resursi:										
		Visa kategorija	Srednja kategorija	Niza kategorija								
		Napomena										
8	Napomena	Kvalitativan opis Aktivnosti:										
1	Vreme trajanja	Aktivnost 1 je završena	Vreme trajanja aktivnosti 1	Paste (values)*	Sekvenca je završena?							
		Napomena										
AKTIVNOST 2												
2	Ciljevi nastave	Aktivnosti/Ciljevi a2	c1	c2	c3	c4	c5	c6	c7	c8	c9	c10
		Napomena										
3	Broj učenika koji učestvuje	Uneti sifre pozicija u učionici na kojima aktivni učenici sede)	Svi učenici su učestvovali?	Napomena								

Prikaz tabele za rezultate posmatranja u SP-SEKA:

Vreme trajanja	Aktivnosti													
	Aktivnost 1 je trajala	Aktivnost 2 je trajala	Aktivnost 3 je trajala	Aktivnost 4 je trajala	Aktivnost 5 je trajala	Aktivnost 6 je trajala	Aktivnost 7 je trajala	Aktivnost 8 je trajala	Aktivnost 9 je trajala	Aktivnost 10 je trajala				
Ciljevi nastave	Aktivnost/Ciljev	c1	c2	c3	c4	c5	c6	c7	c8	c9	c10			
	a1													
	a2													
	a3													
	a4													
	a5													
	a6													
	a7													
	a8													
	a9													
	a10													
Broj učenika koji učestvuje														
Metoda Učenja	Aktivnost 1			Aktivnost 2			Aktivnost 3			Aktivnost 4				
	Smislena		Mehanička	Smislena		Mehanička	Smislena		Mehanička	Smislena		Mehanička		
	Konvergentna		Divergentna	Konvergentna		Divergentna	Konvergentna		Divergentna	Konvergentna		Divergentna		
	Receptivna		Putem otvora	Receptivna		Putem otvora	Receptivna		Putem otvora	Receptivna		Putem otvora		
	Verbalna		Praktična	Verbalna		Praktična	Verbalna		Praktična	Verbalna		Praktična		
	Transmisivna		Interaktivna	Transmisivna		Interaktivna	Transmisivna		Interaktivna	Transmisivna		Interaktivna		
	Sa nastavim pomagala		Bez nastavnih pomagala	Sa nastavim pomagala		Bez nastavnih pomagala	Sa nastavim pomagala		Bez nastavnih pomagala	Sa nastavim pomagala		Bez nastavnih pomagala		
Nivo mentalnog angazovanja	Aktivnost 1						Aktivnost 2							
	Blumova taksonomija	zapamti	razumeti	primeniti	analizirati	evaluirati	stvori	Blumova taksonomija	zapamti	razumeti	primeniti	analizirati	evaluirati	stvori
	Faktografska							Faktografska						
	Konceptualna							Konceptualna						
	Proceduralna							Proceduralna						
	Metakognitivna							Metakognitivna						

Prikaz rezultata analize metoda učenja za tri aktivnosti iz uzorka (intenzivna tamna boja pokazuje procijenjene vrijednosti):

44	Aktivnost 3			Aktivnost 4			Aktivnost 5		
45	Aktivnost 3			Aktivnost 4			Aktivnost 5		
46	Smisljena	[Intenzivna tamna boja]	Mehanicka	Smisljena	[Intenzivna tamna boja]	Mehanicka	Smisljena	[Intenzivna tamna boja]	Mehanicka
47	Konvergenta		Divergenta	Konvergenta		Divergenta	Konvergenta		Divergenta
48	Receptivna		Putem otkrica	Receptivna		Putem otkrica	Receptivna		Putem otkrica
49	Verbalna		Practicna	Verbalna		Practicna	Verbalna		Practicna
50	Transmisivna		Interaktivna	Transmisivna		Interaktivna	Transmisivna		Interaktivna
51	Sa nastavnim pomagalima		Bez nastavnih pomagala	Sa nastavnim pomagalima		Bez nastavnih pomagala	Sa nastavnim pomagalima		Bez nastavnih pomagala
52									
53	← → Inicijalna tabela Unos (Aktivnost 1) Rezultat (Aktivnost 1) Baze Uputstvo + ⋮ ← <input type="text"/> →								

6	Nivo ucesca ucenika	Nivo kod aktivnosti 1.	Nivo kod aktivnosti 2.	Nivo kod aktivnosti 3.	Nivo kod aktivnosti 4.	Nivo kod aktivnosti 5.	Nivo kod aktivnosti 6.	Nivo kod aktivnosti 7.	Nivo kod aktivnosti 8.	Nivo kod aktivnosti 9.	Nivo kod aktivnosti 10.
7	Resursi koji su koristen u nastavi	Resursi korisceni u aktivnosti 1.			Resursi korisceni u aktivnosti 2.			Resursi korisceni u aktivnosti 3.			Resursi korisceni
8	Napomena	Kvalitativan opis Aktivnosti 1.	Kvalitativan opis Aktivnosti 2.	Kvalitativan opis Aktivnosti 3.	Kvalitativan opis Aktivnosti 4.	Kvalitativan opis Aktivnosti 5.	Kvalitativan opis Aktivnosti 6.	Kvalitativan opis Aktivnosti 7.	Kvalitativan opis Aktivnosti 8.	Kvalitativan opis Aktivnosti 9.	Kvalitativan opis Aktivnosti 10.

9.3. Pitanja za polustrukturisani razgovor nakon posmatranja procesa N/U

Ove razgovore je idealno voditi neposredno poslije časa i odvojeno sa učenicima/učenicama, a odvojeno sa nastavnikom ili nastavnicom.

Pitanja za razgovor sa nastavnikom ili nastavnicom	Pitanja za razgovor sa đacima, idealno je voditi razgovor sa cijelim odjeljenjem (veoma zavisi od uzrasta način na koji će se sa djecom razgovarati o času, ponuđena pitanja su samo smjernice, taj razgovor može biti i radionica, ili imati format pričanja priče ili bilo koji drugi oblik prilagođen djeci, ključno je da razgovor bude bogat konkretnim primjerima sa posmatranog časa)
Koje ciljeve časa niste uspjeli da ispunite? Koje ciljeve mislite da ste najuspješnije ispunili?	Šta je bio cilj ili svrha današnjeg časa, zašto ste radili ovu temu i ove aktivnosti? Jeste li uspjeli da ostvarite cilj časa?
Šta ste planirali da uradite na ovom času a niste? Zašto?	Iz kog zadatka ste najviše naučili na ovom času? Zašto? Iz kog zadatka ste najmanje naučili? Zašto?
U kojoj mjeri biste opisali ovaj čas kao aktivan? Koje metode ste koristili?	Koja je bila najteža aktivnost na času? Kako si je ti uradio/uradila?
Koje aktivnosti su po vašem mišljenju bile najaktivnije?	Koja je bila najzanimljivija aktivnost na času? Zašto?
Koji đaci su po vašem mišljenju bili najaktivniji na času? Koga ste još željeli da uključite? U kojoj mjeri ste uspjeli?	O čemu ste vi odlučivali na ovom času? O čemu ste željeli da odlučujete?
Na koji način su đaci učestvovali u donošenju odluka o ovom času danas ili ranije kada ste planirali čas?	Šta ste željeli da uradite na času, a da niste uspjeli? Šta vas je u tome spriječilo?
Kako ste se osjećali na ovom času? Da li se tako uvijek osjećate tokom časova? Šta mislite kako su se osjećali vaši đaci, koja osjećanja su preovladavala na času? Šta ste uradili da tako bude?	Kako ti je bilo na ovom času? Kako si se osjećao/la? Da li se uvijek tako osjećáš na časovima?
U kojoj mjeri je ovaj čas ličio na druge časove koje držite? Zašto?	U kojoj mjeri je ovaj čas ličio na druge časove koje imate? Kako?
Obavezno sa nastavnikom, nastavnicom proći kroz protokol i provjeriti sve dileme koje su se pojavile prilikom kategorisanja aktivnosti.	Kada bi ti bio nastavnik/nastavnica kako bi održao/la današnji čas? (zamoliti djecu da opišu aktivnosti ili nacrtaju dešavanja sa časa koji bi oni držali)

9.4. IBUS



IBUS

Inventar za evaluaciju nastave u školama

LIST ZA OCJENU

Ovaj instrument služi za procjenu opšteg kvaliteta nastave. Može se koristiti kao instrument za: samorefleksiju - analizu sopstvene nastave ili za kolegijalnu, vršnjačku analizu nastave.

Za svaku dimenziju kvaliteta formulisane su izjave označene sivom bojom (npr. Ometanje časova: Nastava je često bila ometana). Svaka izjava je definisana kroz odgovarajuće indikatore objašnjene ispod izjave. Svaku **izjavu** rangiramo na skali od 1-4 po tome koliko se odnosi na posmatranu situaciju (1- ukoliko se uopšte ne odnosi, i 4- ukoliko se u potpunosti odnosi na posmatranu nastavu). Za svaku dimenziju pored ocjena moguće je unijeti i opisni komentar u dijelu „napomene”.

Efikasna upotreba instrumenta podrazumijeva reflektivno rukovanje, što znači da nakon određenog vremena možete pogledati svoje unose i sve poteškoće i nesaglasnosti na koje naidete unesete u dijelu sa napomenama.

Jedna od teškoća na koju nailazimo u posmatranju je što o nekim faktorima možemo samo posredno zaključivati preko posmatranja ponašanja nastavnika/ca-učenika/ca, i tu je potrebno imati poseban oprez.

Sledeća poteškoća može doći iz činjenice da se posmatra najčešće čas, kao uzorak neke nastave, a ne cijeli nastavni ciklus (koji obuhvata sve od pripreme zadatka, izvođenja, uvježbavanja, primjene) i da to ima svoja ograničenja u pogledu reprezentativnosti onoga što se ocjenjuje.

Treća poteškoća može doći iz subjektivnosti onoga ko posmatra, jer različiti kriterijumi/standardi mogu dovesti do razlika između npr. samoocjena i eksternih ocjena.

Ove poteškoće se mogu prevazići uz nekoliko mjera opreza koje se moraju uzeti u obzir pri samoj organizaciji posmatranja:

- Optimalno je samoposmatranje ili kolegijalno posmatranje niza časova, koji čine nastavnu cjelinu. Nakon svakog časa je potrebno popuniti odvojen protokol u slučaju spoljašnje evaluacije, a u samoevaluaciji je najbolje u istom protokolu različitom bojom obilježavati ocjene za različite časove.
- Ukoliko je potrebno posmatrati samo jedan čas, onda određena pitanja mogu biti zanemarena ukoliko nisu relevantna za tu nastavnu situaciju.
- Kada posmatrate nastavu, posebno stažiranje kolega/nica, važno je svaku ocjenu što preciznije i konkretnije eksplicirati, sa mogućim navođenjem citata i pozivanjem na situacije sa časa.
- Cilj posmatranja je unapređivanje nastave, zbog toga se prilikom tumačenja ocjena moraju uzeti u obzir i pretpostavke i ideje samih nastavnika/ca koji su osmislili tu nastavu. Nakon nastave protokol bi trebalo popuniti individualno. Svaku karakteristiku je važno da pogledate nezavisno od drugih. Uzmite dovoljno vremena.

Vođenje nastave, tok nastave	Ne odnosi se	Djelimično se ne odnosi	Odnosi se	Odnosi se u potpunosti
<p>Ometanje nastave:</p> <p>Nastava je često ometana.</p> <p>Proces učenja je poremećen različitim ometanjima.</p> <p>Indikatori su: nivo buke, učenici/ce dobacuju jedni drugima ili vode „privatne” razgovore međusobno.</p>	1	2	3	4
<p>Jasnoća pravila:</p> <p>Postoje pravila koja su svima poznata.</p> <p>Jasno je da postoji sistem pravila koji je svima poznat i na koji se u nastavi može pozvati u određenim situacijama (verbalno ili neverbalno).</p>	1	2	3	4
<p>Primjena pravila:</p> <p>Nastavnik/ca se staraju da su pravila ispoštovana.</p> <p>Nastavnik/ca vodi računa o poštovanju pravila. Pri slučaju kršenja pravila posljedice su sprovedene dosljedno.</p>	1	2	3	4
<p>Praćenje:</p> <p>Nastavnik/ca drži cijeli razred na oku.</p> <p>Nastavnik/ca je sveprisutan/na, i kada se obraća određenom/oj učeniku/ci ne gubi ostale iz vida, svako ometanje osjeti unaprijed.</p>	1	2	3	4
<p>Reakcije na ometanja časa:</p> <p>Nastavnik/ca se stara da svako ometanje časa bude ubrzo riješeno.</p> <p>Ometanje časa se brzo okončava, odgovor na takve događaje je adekvatan. Nastavnik/ca ne preuveličava ili nipodaštava značaj konflikta i ne ignoriše takva dešavanja. Ako se pojave sukobi uspješno su riješeni.</p>	1	2	3	4

Upravljanje vremenom: Tokom nastave se ne gubi vrijeme. Časovi su posvećeni sadržajima iz plana i programa, nastavnik/ca rijetko pravi digresije i malo vremena se provodi baveći se vannastavnim temama.	1	2	3	4
Usmjerenost pažnje: Nastavnik/ca se trudi da svim učenicima/ama drži pažnju za vrijeme nastave. Nastava teče fokusirano, učenici/e prate šta se dešava i koncentrisani su na ključna dešavanja u nastavi.	1	2	3	4
Tok nastave: Nastava je tečna. Nastava se odvija bez većih pauza ili zastoja.	1	2	3	4

NAPOMENE:

.....

.....

.....

	Ne odnosi se	Djelimično se ne odnosi	Odnosi se	Odnosi se u potpunosti
STRUKTURA Faze nastave: Tok nastave je jasno strukturisan. Svaka faza nastave je uočljiva (uvod u temu, zadavanje zadatka, davanje povratne informacije...) Faze logično slijede jedna iz druge i može se locirati njihov početak i kraj.	1	2	3	4
Pojašnjenje ciljeva časa: Nastavnik/ca predstavlja jasne ciljeve učenja. Na početku nastave jasno su istaknuti ciljevi, koje nastavnik/ca razlaže na pojedinačne korake u učenju. Na početku gradiva se uvode ciljevi kako bi očekivani ishodi učenja bili jasni.	1	2	3	4

Isticanje ključnih aspekata:				
Nastavnik/ca ističe značaj ključnih aspekata časa u nastavnom materijalu.	1	2	3	4
Ključni aspekti učenja su jasno navedeni. Rezultati učenja se sumiraju, na primjer kroz ključne rečenice.				
Cjelovitost nastave:				
Nastavnik/ca razvija veze između različitih djelova lekcije.	1	2	3	4
Nastavnik/ca povezuje djelove lekcija kroz različite nastavne materijale, aktuelni materijal je povezan sa onim što su đeci ranije učili ili sa onim što će tek učiti.				

NAPOMENE:

.....

.....

.....

	Ne odnosi se	Djelimično se ne odnosi	Odnosi se	Odnosi se u potpunosti
JASNOĆA				
Razumljivost jezika u toku nastave:				
Nastavnik/ca govori jasno i razumljivo u toku nastave.	1	2	3	4
Nastavnik/ca tečno govori, sa jasnim i preciznim formulacijama bez nepotrebnih zastajkivanja ili uzrečica. Izbjegava očigledno nepoznate riječi ili strane termine koje djeca ne mogu razumjeti.				
Učenička pitanja:				
Na učenička pitanja daje se adekvatan odgovor.	1	2	3	4
Nastavnik/ca jasno odgovara na učenička pitanja; odgovori nisu komplikovani ili teško razumljivi. Preko učeničkih pitanja se ne prelazi olako, i ne ostavljaju se bez odgovora.				
Radni materijali:				
Radni materijali su jasni.	1	2	3	4

Učenici mogu da razumiju radne materijale. Rijetko traže dodatna objašnjenja ovih materijala.				
Korišćenje vizuelnih pomagala:	1	2	3	4
Gradivo se vizuelno predstavlja na razumljiv način.				
Vizuelna pomagala sadrže kvalitetne prikaze koji su dobro vidljivi i učenici/ce mogu da ih isprate.				
Radni listovi:	1	2	3	4
Korišćeni radni listovi su jasni i razumljivi.				
U radnim listovima se koriste kvalitetni prikazi i prikazi su vidljivi.				
Uskladenost instrukcija:	1	2	3	4
Usmene instrukcije su usklađene sa radnim listovima i vizuelnim pomagalima.				
Ne prepoznaju se kontradiktornosti između različitih nastavnih materijala.				

NAPOMENE:

.....

.....

.....

MOTIVACIJA	Ne odnosi se	Djelimično se ne odnosi	Odnosi se	Odnosi se u potpunosti
Relevantnost gradiva:	1	2	3	4
Nastavnik/ca objašnjava važnost onoga što se uči.				
Nastavnik/ca pojašnjava koja je relevantnost učenog za svakodnevni život, zanimanje ili druge društvene oblasti. Položaj određenog dijela u odnosu na određenu naučnu ili društvenu oblast je jasno istaknut.				
Entuzijazam:	1	2	3	4
Nastavnik/ca sa entuzijazmom izlaže i obrađuje gradivo.				
Nastavnik/ca pokazuje interesovanje za gradivo i predmet koji predaje, angažovan/a je i ne pokazuje znake dosade.				

Nastavna dramaturgija: Časovi su raznoliki.	1	2	3	4
Nastavnik/ca koristi metode aktivne nastave. Podstiče učenike da koriste različite metode. Adekvatno koristi različite medije.				
Podrška učeničkoj motivaciji: Nastavnik/ca ohrabruje učenike/ce tokom procesa učenja.	1	2	3	4
Nastavnik/ca podržava učenike/ce i ohrabruje ih dok rade na zadacima, i kada ne mogu da riješe zadatak, a pohvaljuje ih kada uspiju da uspješno riješe zadato.				

NAPOMENE:

.....

.....

.....

	Ne odnosi se	Djelimično se ne odnosi	Odnosi se	Odnosi se u potpunosti
PODRŠKA PROCESU RAZUMIJEVANJA				
Objašnjenje greški: Proces učenja je potpomognut razjašnjavanjem greški.	1	2	3	4
Nastavnik/ca odvajava vrijeme da pojedinačno ili u odjeljenju diskutuje greške. Griješnje se smatra sastavnim dijelom procesa učenja.				
POSREDOVANJE STRATEGIJA UČENJA Nastavnik/ca posreduje strategije učenja i njihovo značenje đacima.	1	2	3	4
Tehnike i strategije učenja su ciljano obrazlagane i podržavane (npr. Značenje rada na dijagramima, tekstu, tumačenje grafičkih podataka i sl.)				
METAKOGNICIJA Od učenika/ca se neizostavno traži da analiziraju svoj proces učenja.	1	2	3	4
Učenici/ce imaju podršku i ohrabrivani su da verbalizuju ili bilježe refleksije o svom procesu učenja (teškoće, različite pristupe itd.).				

<p>PITANJA ZA AKTIVIRANJE</p> <p>Nastavnik/ca daje mentalno angažujuća pitanja.</p>	1	2	3	4
<p>Nastavnik/ca postavlja ciljana pitanja koja nisu samo o činjenicama, već podstiču na dublje razmišljanje i razjašnjenja nejasnoća ili kontradiktornosti. To su provokativna pitanja o kojima učenici/ce misle i nakon nastave.</p>				
<p>DIJAGNOSTIČKA PITANJA</p> <p>Pitanja se ciljano postavljaju kako bi se utvrdio nivo postignuća ili naučenog.</p>	1	2	3	4
<p>Nastavnik/ca smišljeno postavlja pitanja kako bi se otkrila polja nerazumijevanja kod učenika/ca - šta osoba stvarno razumije a šta ne. Ta pitanja imaju svrhu da se povežu buduća sa prethodnim znanjima.</p>				
<p>PONAVLJANJE OBJAŠNENJA</p> <p>Ukoliko učenik/ca nešto ne razumije nastavnik/ca ponavlja objašnjenje još jednom.</p>	1	2	3	4
<p>Ukoliko učenik/ca nešto ne razumije - traži pojašnjenje, a nastavnik/ca na drugi način od prethodnog pokušava da da objašnjenje (drugim riječima ili sl.).</p>				
<p>SOKRATOVA MAJEUTIKA</p> <p>Učenik/ca samostalno razvija i prati hipoteze izvedene iz nastavnog sadržaja.</p> <p>Učenik/ca postavlja neku pretpostavku u okviru nastavnog sadržaja i ima priliku da je samostalno formuliše i provjeri. Neodgovarajuće strategije ne ispravlja nastavnik/ca već sami učenici/e pronalaze svoje greške i mogućnosti da ih prevaziđu.</p>	1	2	3	4

NAPOMENE: _____

.....

.....

.....

PRAKSA I PRIMJENA ZNANJA	Ne odnosi se	Djelimično se ne odnosi	Odnosi se	Odnosi se u potpunosti
Praksa: Nastavnik/ca unapređuje nastavu koristeći praktične zadatke. Procedure, algoritmi i pojmovi se u dovoljnoj mjeri obrađuju kroz praktične zadatke.	1	2	3	4
Primjena znanja: Stečena znanja se ciljano primjenjuju. Nastavnik/ca daje zadatke koji podrazumijevaju primjenu znanja u različitim kontekstima od učenog. Podstiče se transfer znanja iz nastave kroz osmišljavanje rješenja u relevantnim životnim praktičnim situacijama.	1	2	3	4

NAPOMENE:

.....

.....

.....

IDIVIDUALIZACIJA NASTAVE	Ne odnosi se	Djelimično se ne odnosi	Odnosi se	Odnosi se u potpunosti
Orijentacija na individualizovane standarde postignuća Nastavnik/ca daje individualne povratne informacije i vodi se individualizovanom praćenju napretka u učenju. Fokus je na pojedinačnom postignuću i unapređivanju a ne u poređenju sa drugima u odjeljenju ili odjeljenjskim prosjekom.	1	2	3	4
Diferencijacija vremena za učenje Nastava se razlikuje (prilagođena) jer različitim tempima učenja. Učenici/e mogu da razgovaraju i dogovore sopstveni plan učenja, tempo rada, darovitiji učenici/e mogu dobiti dodatne zadatke, oni kojima je potrebno mogu dobiti dodatno vrijeme za zadatak.	1	2	3	4
Diferencijacija zadataka Tok nastave se prilagođava različitim zadacima i zahtjevima.	1	2	3	4

Učenci/e dobijaju različite zadatke koji odgovaraju njihovim različitim novoima postignuća.

NAPOMENE:

ORJENTACIJA KA UČENIKU/CI	Ne odnosi se	Dejelimično se ne odnosi	Odnosi se	Odnosi se u potpunosti
Učešće učenika/ca Nastavnik/ca daje priliku učenicima/ama da učestvuju u izboru tema i sadržaja nastave. Učenici mogu da sami biraju teme, pitaju se pri izboru sfera interesovanja i oblasti koje se obrađuju.	1	2	3	4
Primjena učeničkog doprinosa Nastavnik/ca kontinuirano uzima u obzir mišljenja učenika/ca. Ideje učenika/ca se cijene i uključuju u svakodnevni rad u nastavi.	1	2	3	4
Samoregulacija učenja Učenici/e često rade u malim grupama ili samostalno. Učenici/e postavljaju kratkoročne ciljeve, pronalaze strategije i sredstva kako da riješe zadatke.	1	2	3	4
Prezentacija učeničkog rada Učenici/e imaju priliku da detaljno prikažu svoja postignuća. Učenici/e samostalno prezentuju produkte svog rada, materijale ili rezultate projekata.	1	2	3	4

NAPOMENE:

ODNOS NASTAVNIK/CA-UČENIK/CA	Ne odnosi se	Djelimično se ne odnosi	Odnosi se	Odnosi se u potpunosti
Međusobno uvažavanje	1	2	3	4
Način ophođenja nastavnika/ce prema učenicima/ama je sa uvažavanjem.				
Jezik kojim se nastavnik/ca obraća učenicima/ama je pun poštovanja, pohvaljuje ih i ophodi se prema njima sa empatijom.				
Povjerenje	1	2	3	4
Komunikacija između nastavnika/ca i učenika/ca je ispunjena povjerenjem				
Nastava se odvija u klimi punoj povjerenja i oslobođenoj od straha gdje učenici/e slobodno iznose svoja mišljenja.				
ODNOSI IZMEDJU UČENIKA/CA	1	2	3	4
Zajednički rad				
Učenici/e međusobno u parovima ili grupama sarađuju, jedni drugima pomažu a ne predstavljaju konkurenciju.				
Odjeljenjska klima	1	2	3	4
Odjeljenjska klima je pozitivna.				
Postoje prijateljski odnosi među učenicima/ama, i atmosfera je opuštena.				

NAPOMENE:

.....

.....

.....

Ostali oblici učenja

Pored opštih ocjena kvaliteta nastave važno je započeti diskusiju i o pojedinačnim izborima koji oslikavaju opštu didaktičku orijentaciju, ali su fokusirani na veoma specifične ciljeve učenja (samoregulisano učenje, učenje u grupama, multidisciplinarno učenje). Izjave navedene ispod usmjeravaju pažnju posmatrača/ice na pojave koje se potencijalno mogu pojaviti u svakoj nastavi. Na pitanje koliko se koriste opisane prilike za učenje potrebno je dati detaljnu procjenu u za to predviđenim poljima ispod:

Prilike za kooperativno učenje su iskorišćene.

.....
.....
.....

Prilike za samoregulisano učenje su iskorišćene.

.....
.....
.....

Prilike za interdisciplinarno/projekatsko učenje su iskorišćene.

.....
.....
.....

9.5. Transkripti razgovora u okviru provjere validnosti SP-SEKA

Sistem kodiranja, osnova je progresivna matrica (Messick, 1995)

	Interperetacija	Upotreba
Nalazi	Validnost konstrukta (VK)	VK + relevantnost/utilitarnost (R/U)
	Koncept kvaliteta, principi, obuhvatnost (kod KK)	Izvodljivost - tehnička (I)
	Nastavnička uloga (NU)	Ograničenja metode posmatranja per se - bihevioristička orijentacija, efekat posmatranih (Posm.)
		Različitost konteksta (Kon.)
	Nekognitivni aspekti, vaspitni ciljevi (NkA)	Predmetna specifičnost (PS)
	Definisanje polja i procesualnosti vs interaktivnost (PP)	Izazov prakse (IP)
	Metode N/U i odnos prema sadržaju (M)	
	Nivoi mentalne angažovanosti (RBT)	
	Pedagoška interakcija, davanje feedback-a (PI)	
	Okruženje za učenje (OU)	
Posljedice	VK + vrijednosne implikacije (VI)	VK + RU + VI + Socijalne posljedice
	Problem participacije vs ekspertski autoritet, asimetrija, odnosi moći i zloupotreba (Particip.)	Zloupotreba participacije (ZIP)
	Obavezni kurikulum (OK)	Inkluzija i ekskluzija određenih društvenih grupa (IvsE)
	Vrijednosna obojenost nastave (VON)	Unapređenje nastave (UN)

Panel diskusija sa univerzitetkim nastavnicima i nastavnicama

(Broj učesnika i učesnica razgovora: 6; razgovor održan: 19.10.2017.)

Autorka: (uvodno izlaganje o konceptu i operacionalizaciji)

P: Dobro je to o fluidnosti, stalnom menjanju...PP

A: Nastavnik je nosilac polja.

P: Ima jedna dobra metafora koja mi je pala na pamet. Ekosistem i agrarni sistem. Ekosistem je vanvremenski vanprostorni u kom vladaju neki odnosi između biotopa i biocenoze. Agroekosistem, to je ključni pojam u nastavi iz ekologije. Imaš čoveka, kad je čovek biocenoza, a kad je organizator ekosistema, u poljoprivredi čovek oragnizuje, a kada šetaš livadom pa ti se čičak zakači pa razneseš polen tada si običan učesnik sistema, biocenoze. Na svim nivoima učitelj, je kreator organizator tog polja. Ja ću na jedan način organizovati ove zvezdice (referira na ilustraciju polja) a ti ćeš na drugi, a neko možda neće uopšte. Čovek može da poseče šumu i napravi oranicu. NU

Autorka: Dakle organizovanu pravi štetu ili korist...

P: Tako i u učionici.

(Autorka: nastavak prezentacije o demokratskom potencijalu, zaključuje se pitanjem da li su ovo ključni faktori i da li su neki izostali, da li su neki nepokriveni)

S: Meni se čini pre pokrivenim. KK Dobro kad pomaže softver ali sebe da zamolim baš bi mi bilo teško da ovo uradim, i kao da bi mi trebala pomoć nekog pedagoško psihološkog eksperta da to uradim. Zato bi nam trebala obuka za to obavljanje. Ne znam koliko smo ti kompetentni za ovo. Razumem sve ali ne znam kako bih primenila. IP

Autorka: Ukoliko zaboravimo da li je teško ili ne uraditi. Nego u nekoj idealnoj situaciji da li u tom slučaju kvalitet ostaje nepokriven?

S: Da li neka od tih vaših dimenzija, negdje, to ne možeš da pratiš.. psihološki status učenika.. ne znam. KK

Autorka: Emocionalni?

A: Kako se oseća...

S: Pa možda to stanje osećanja možda bi u nekom drugom stanju drugačije reagovao. KK Da li to može nekim pred-testom da se uradi? Ne možeš to.. IP

A: Možda može da se naknadno isprati šta se desilo i šta ga je izazvalo. IP

Autorka: Posebno za svakog đaka ne možemo to ispratiti. Imamo ovo pitanje emocionalin ton na času ili koliko se osjećaju prihvaćeno.

A: Da ali to unosi nastavnimik ako kaže “da niko nije pisnuo”.. to će na sve uticati.. nastavnik mora da bude profesionalac i iz svoje uloge mora profesionalno da se ponaša prema učenicima.

S: Kako onda uhvatiti taj stepen profesionalnosti kod N koji će isto da diktira sve ove parametre? IP

I: To je najvažnije. NU

V: Koje su dimenzije u okruženju? OU

Autorka: Klima i kultura i resursi.

A: Kultura je kao dugoročna klima.

S: Da li nekom skalom meriti stepen profesionalnosti? Da li je obezbedio... NU

V: Npr feedback da li daje ili ne. PI

A: Da li je dovoljno osetljiv za one koji se javljaju ili ne. PI

Autorka: Pistanja za tu operacionalizaciju su u ovoj tabeli (kvalitativni opisi).

A: Emocionalni ton časa...

Autorka: Klima i kultura.. Tu hvatamo trenutne stvari koje se dešavaju u učionici neke će se vdijeti da su stalna praksa ali mi posmatramo jedan trenutak u jednoj sekici.

S: Što ne dodaš kako se nastavnik ophodi prema učenicima. Autorativno ili tako nešto.. neku skalu.. NU

V: Može i posredno preko broja učenika koji učestvuju, da li isti i na koji način. NU

Autorka: U kvalitativnom dijelu je dobro da se bilježe i tipične rečenice.

A: To je deo feedback-a, u ovim pitanjima ima svega, nisu dovoljno operacionalizovana. Da li on prepoznaje da je neko dete htelo da kaže, ali nije diglo ruku. Da li čita emocionalne reakcije kako raguje na to. Da li uključuje one koji su krenuli da se osipaju... PI

Autorka: To je ono iz Tošićkinog rada što ste mi rekli da pogledam a nisam.

A: To je socio-afektivna uloga koju je moja doktorantkinja radila. Pitanje osećanja, ljudskog obraćanja pažnje. Praćenja reakcija.

S: Ništa što si mi spomenula nije to što sam htela. Ti u svom nastupu imaš nešto. Možda pristupačnost nastavnika. NU

A: Tu je i doživljaj, osećaj moći koji nastavnici posebno na univerzitetu ispoljavaju. Partcip. "E gde sam ja a gde ste vi..." mi ne mislimo da su oni na istom, ali pitanje je kako tretiraš tog drugog, jer ste na istom zadatku... razumevanje uloga nastavnika, što se jako dobro ogleda kroz socio-afektivnu ulogu. Ima onih koji se distanciraju, imaš gomilu racionalizacije.

Autorka: Da li bismo napravili skalu?

A: Ima kod Milice.

Autorka: Da li staviti tabelu u kojoj se sve uloge nastavnika procesnjuju iz AUN.

A: Ne tu izlaziš iz okruženja za učenje. OU Možda će biti zbog npr. kod romske dece niskih očekivanja, zadnja klupa, da li će ga šikanirati ili favorizovati. Može skala iz Miličinog rada da se iskoristi.

V: Negativna očekivanja i sl imaju kumulativni efekat. OU To je važno uzeti u obzir posebno u odnosu na kompetencije...

P: Što se dešava i pozitivno. (pozitivna očekivanja) OU

A: Samo je pitanje da li je za svakog ili nekog... IvsE

I: Ima li sistem za ocenjivanje rada nastavnika, imaju li neki kriterijumi preko kojih đaci ocenjuju nastavnike?

A: Imaš ministarstva. Ovo je dragocjeno jer se okruženje za učenje oslanja na socio-afektivnu ulogu i kumulativni efekat... OU kad se pitaju učenici ima manje nijansi u opisu nastavnika nego kad pitaš roditelje ili druge nastavnike (hladan je, ali pravedan itd.) ali je važno ovo kumulativno.

V: Da jer pokazuje dugoročni efekat i obrazac ponašanja. OU Što ih na neki način obeleži za celi život. OU

Autorka - pita da li postoje još neki aspekti koji nedostaju

V: Šta bi se dobilo sa parametrom afektivnog odnosa na jednom času? IP

Autorka: Pa uzimamo kao pretpostavku da ako je dobar to je kvalitetnija nastava.

A: Boji okruženje za učenje (daje primjere)... šta bi se dobilo pa resursi i klima, atmosfera, ali se mora pojednostaviti i operacionalizovati kroz pitanja.. pripadnost je rezultat ne može se uzeti u pitanjima, ali može kako nastavnik raguje na potrebe učenika... praćenje svesnih i nesvesnih poruka i reagovanje na njih. OU

I: Tako mi je jedan student pokazao klip sa časa gde je jedan u drugom redu sa dvogledom pratio nastavu nastavnice koja prosto samo - kreda i tabla piše i još kad ne proceni dobro prostor počne veoma sitno piše. Pa svaka grupa koja dođe je imala istu reakciju za tu nastavnicu. Poslali su joj neku poruku i ona je konačno odgovorila da je to primetila. Da je primetila da oni postoje i da ta predavanja moraju da budu drugačija. Mnogo je jaka poruka bila, četvrta generacija koja to ima. A ona ima i asistentkinju koja je kao njena ćerka. Meni je bilo divno što su imali potrebu da mi to pokažu.

A: Da kada je totalno svejedno ako ima 3 i 3000 studenata. Mnogi primete da je žagor ali često ništa ne rade na to. Da li pokušava da nađu rešenje, ima onih koji registruju ne menjaju, ima koji menjaju, i koji ne vide. Sve su to aspekti osetljivosti, ali mogu i da vide ali ne znaju kako to da reše.

V: To zavisi i gde je lokus kontrole. OU

A: Ne, mora da bude samo spoljašnji (da može da se posmatra). IP

V: Ok kada spolja zaključiš, ali drugačije je kada nastavnik direktno pošalje poruku da su generacije nezainteresovane i sl. A drugo je kada kaže: „imate vreme i možete da savladate.” IP

A: Mnogi neće ništa reći do nekog dubljeg razgovora nakon predavanja...

S: Ovo je detaljan okvir koji daje uvid u sve, KK ali da li bi moglo pojednostaviti da bi se moglo koristiti? Ja ovo ne bih mogla koristiti. I

Autorka: Morala bi imati specifična obuka. Konceptualna, moraju se i teorijski sve pretpostavke naučiti.

S: Ti ne misliš da se ona može menjati u odnosu na nivo škole i da se primenjuje od strane profesionalaca ali i laika? Kon. Da se više primenjuje.

Autorka: Više formi? Nisam o tome razmišljala.

S: Ako ostane ovako zahtevno, ostaće neprimenjivo ili retko promenljivo. Mora se istražiti kako napraviti da bude jednostavno. Kako sažeti a da se ne banalizuje. I

A: Možda neko jednostavnije bilježenje u opisu, da ne npr. prvi snimak ne može fine analize može kategorije. I

Autorka: Zavisi od istraživačkog pitanja, da li može da se softver prilagodi različitim pitanjima, može, ali konceptualno to nismo radili. Možemo li se vratiti na pitanje koji su nužni a koji dovoljni faktori?

A: Drugačije je kako za praktično (inspektori) a drugo za istraživački... zato je različito šta je nužno..

Autorka: Možda u vašim očima nešto nije toliko važno za koncept kvaliteta? Možda nešto ne stoji?

S: Kad ti neko kaže da skратиš rad, pa kao “jedva sam ih porodila gde da skratim”.

A: Raznorodne su, neke su konceptualne neke su tehničke, različitog su nivoa opštosti. U različitim su ravnima. Možda ova tabela nije srećna. Jer bi svaka morala u svaku ćeliju. KK

S: Da se istestira ovo. Imali ste 15 časova. Ja bih da se primeni ovako ili redukovano na raznim nivoima da bi se odgovorilo koliko je primenljivo. I

Autorka: Empirijski da, a na nivou koncepta?

S: Možda bi empirija dala neki odgovor.

P: Ovdje ima nekoliko pitanja koja kad vidiš praktično (npr. Da li koristiti jednu ili više metoda) može i jedna i druga stvar da bude pogrešna. To bi možda praksa pokazala. M Ali mi se jako dopala tvoja metafora za polje. PP Mi smo u nekom projektu tražili razne atribute i ti kao neko ko posmatara imaš spisak pitanja sa kojima posmatraš situaciju, a onda kako koji odgovor na tvoje pitanje ubaci i tako se ti atributi menjaju, kako mu uđe neki aspekt tako se polje menja. Jer tu možda može da dođe do nekih novih senzibiliteta nastave. Da se vidi neka okoštaloš ili fleksibilnost. PP Tu može i vizuelno da se prikaže, da neka stvar ima više smisla od druge. Da pratiš te atribute u odnosu na pitanja. Npr. koja je bolja polja, ili visina, koliko elemenata, koliko su jake veze između elemenata. Iz takvog nekog pristupa može da se možda dodatno operacionalizuje. Može da se napravi možda i neka igrice u kojoj onaj koji igra je ta situacija, I ali uključujući i njega je važan faktor (npr. u školi je vanredno stanje jer dolazi neka komisija) verujem da je traj impuls koji dolazi u situaciju i to polje menja. Kon. Nikom nije svejedno ni đacima ni nastavnicima, svi su u svojim pritiscima. Suštiniski je pitanje kako da se uradi evaluacija a da se ne unese energija, odnosno kako da se odvoji energija koju smo mi uneli, i onda da se vidi šta je ono što se inače dešava. Posm.

A: Analizu varijanse da uradiš zapravo.

(...)

A: Kako se ukršta cilj i rbt, kako kod okruženja za učenje i relevantnost? Kako se ukrštaju ove kategorije. RBT Mora da bude fini instrument za posmatranje sa obukom i operacionalizacijom...

V: Ja sad gledamo ovo okruženje za učenje i pitam se da li neke od ovih stvari mogu da se iščitaju iz drugih parametara. Ja mislim Da to da li su sigurni na času može kroz broj koji učestvuju. I da je emocionalni ton prijatan. Tako može da se operacionalizuje osećaj sigurnosti i pripadnosti. Da mogu da

se javim i da učestvujem. Šta znači nezainteresovni, sigurno ima neki aspekt, deca koja se distanciraju ne čuju se, a zapravo znam da je iza te nezainteresovanosti nesigurnost i nepoverenje u sebe. OU

Autorka: Nije samo to odrednica učešća bojim se.

A: Možda nastavnik ne ostavlja prostora za učešće, to valja odvojiti. Kakav je emocionalni ton na času to može da ostane. Mogu kategorije prijatno neprijatno itd. OU

Autorka: To su pitanja za kvalitativnu ocjenu.

A: Nije dobar termin pripadnost OU jer ne može ovako da se meri ali može koje vrednosti isplivavaju, šta se favorizuje... da li kompetitivnost ili kooperativnost... koliko ih motiviše ne znam kako zabeležiti...

Autorka: To je sasvim subjektivni osjećaj onoga ko posmatra.

V: Kako da to ne bude usitnjavanje, ali tu je i kvalitet feedback-a. PI

A: Ostalo bi kakav je emocionalni ton na času, ja bih najbanalnije pitala kakvi su međusobni odnosi ima li tenzije, kako se ponašaju jedni prema drugima. Koje vrednosti, a pripadnost bih potpuno izbegla. Ali koje vrednosti bi isto moglo da ostane. Nekad možeš i da vidiš šta je nastavnik hteo ali da se odbilo od odeljenja. Tu bi moglo ona pitanja iz afektivne uloge. OU

V: Šta znači podržava proces učenje, preko čega.. nedostaje mi nešto na osnovu čega bi ovo procenila. Podržavanje procesa učenja većinom je emocionalnim tonom, praćenjem učenika. OU

Autorka: Ova pitanja nisu indikatori ili operacionalizacija, oni su podsticaj za razmišljanje.

A: Ali nisu dobar podsticaj, moraju biti precizniji, nema podsticaja koji su neutralni.

V: Okruženje za učenje i podržavanje učenja je veoma slično, isto.

Panel diskusija na katedri za didaktiku, Odeljenje za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

(Broj učesnika i učesnica: 6; razgovor¹ obavljen 2.11.2017. godine u Centru za obrazovanje nastavnika)

V: Ovako mi se čini na prvi pogled. Dobar je naziv teze i nakon izlaganja dobro je identifikovano polje. Sada kada pogledam mislim da je ovo pitanje više od teze i da je cela disciplina. Pitanje kvaliteta je disciplina. **Kada sve pogledam osećam da je fokus na kognitivnom.** (NkA)

Meni se dopalo kada se reklo da dimenzija participacije i demokratskog potencijala predstavlja sastavni deo kvaliteta. Jer je to potrebno. KK Kada je Stančić rekao da nije dovoljno pojačana kritička, vi ste rekli "uh pojačaću", a ja ne bih smanjio. Ovo je moj pokušaj da dam pomoć u radu na doktoratu kao iskustvo nekoga ko je nedavno taj posao završio. Mislim da je važno izoštriti fokus i ne baviti se time previše. Vinkel je npr. teoretičar koji je pisao o kritičkim didaktičkim modelima, pa čak i Klafki. Klafki je i dalje mainstream i ima onih koji više guraju kritičku dimenziju.

Ne bih širio teorijski deo, mada je zanimljivo postoje neki pokušaji da se didaktički aspekti predstave u kvalitetu. Mislim da je to zanimljiva tema za bavljenje u doktoratu. Ne znam da li ste pomenuli Glasera („Kvalitetna škola”) jer se bavi kvalitetom učenja. Evo još ovo ću reći. **Ima nekih principa u teoriji didaktičkoj pa je važno navesti koji su to principi još relevantni. Čini mi se da ima još pitanja koji bi mogli da uđu u taj izbor. Meni npr. bi nedostajali neki koje su didaktičari već prepoznali kao principe.** KK Evo samo ću još ovo reći, na brzinu gledajući mislim da sam dovoljno razumeo, razmišljam ako je vaša teza u suštini interakcija, ono što je u AUN, u instrumentu se to samo djelimično osjeća. Ona se može identifikovati na osnovu metode učenja, ali ne postoji posebno bavljenje interakcijom koliko bi to bilo dobro kao tačka - kvalitet interakcije, ne znam.. PI

Autorka: Pošto mislim da je interakcija svukuda, ona je u svim, ali pošto je ključna, onda je važno da bar u obradi podataka ima neko posebno mjesto.

V: Imamo jedan tekst koji ću poslati o pojmu, dimenziji nivo poštovanja sagovornika, briga za osećanja drugih.. **sa druge strane razmislite kako i da li ulaziti u nekognitivne sfere.** NkA

Autorka: (navodi pitanja iz kvalitativne ocjene iz domena)

SD: Slučajajući kolege shvatam da ja imam fokus na sasvim drugoj stvari. **Gledajući šta ste naveli čini mi se da je odlično da uzimate u obzir sadržaj, ali se posle to nekako izgubilo. Kvalitet časa mora da se procenjuje na osnovu sadržaja koji je planiran da se obradi na času.** KK Slušajući šta ste razgovarali sa Jelenom i Lidijom, shvatam da je u hodu određivanje ciljeva časa dok se posmatra nemoguće, na osnovu metoda (nijedna metoda nije neutralna) shvatićete šta je, Ali izgleda da se učešće bolje i lakše može zabeležiti nego kognitivni procesi. **I Nije svejedno koji sadržaj se obrađuje, svaki sadržaj ne može da bude adekvatan za analizu ove vrste. Svaki sadržaj podrazumeva neku vrstu razumevanja kako neki autori misle, iako ja mislim da je jako teško.** KK Ali verujem da je ovo vaše najvažnije da hvata kvalitet kognitivnih procesa , ali da se kvalitet znanja procenjuje možda nekako na kraju časa. (Autorka: onda bi morali i prije?) Da, onda bi morali i pre. Sama analiza bez analize sadržaja mislim da nije dobar pristup. KK Mislim da je prikrom posmatranja i analiza svih sadržaja, koji nije slučajno odabran nego sadržaj koji bi uputio one koji posmatarju na ono što bi trebalo. **Ako je zadatak sa dve računске operacije u**

¹Iz tehničkih razloga prvih 15 minuta razgovora nije snimljeno.

suštini je jasno šta se radi i kako se rešavaju takvi zadaci, pritom taj čas može izgledati odlično ako su zadaci prilagođeni deci i iako svi učestvuju, ali nikako nećemo moći znati da li oni umeju da zaista i rešavaju te zadatke. Posm.

Autorka: A ako je dobar proces gdje može da se izgubi da ne bude dobar rezultat?

SD: Nama kao posmatračima može sve lepo da izgleda i svi su zadovoljni, dijalog, razmena, vi vidite da su svi srećni i ako proverite nekim instrumentima videćete to zadovoljstvo. Ali ne bi merilo učenje. Posm.

Autorka: (pominje Sewall-ov rad "Lost in action" koji se bavi tim problemom)

SD: Čovek može biti aktivan gledajući tv emisiju koju voli, iza tog posmatranja možda je buran mentalni proces. Ovde mi je to problem. Posm. Razumevanjem sam se bavio, po RBT to je tek drugi nivo, meni je to nekako najviši na nekim časovima je cilj samo da razumeju. RBT

Autorka: Da na nekom, ali da ali je potrebno na svim časovima?

SD: Imate istraživanje u kom kažu da je odlična nastava gdje nastavnik koristi samo jednu metodu (npr metodu dijaloga, ali je koristi mestralno). M

Autorka: Teško bih mogla da povjerujem tom istraživanju.

V: Sad bih dodao da je problem konceptualizacije potencijalno ovde, šta je uspešna a šta kvalitetna nastava. Npr. azijske zemlje su uspešne ali ne možemo da tvrdimo da imaju kvalitetnu nastavu. Efektivna nastava je treći pojam, to je nastava koja dolazi do svih na najbolji način, ona je drugačija od uspešne i kvalitetne i ona je na tragu između kritičke i soc-konstruktivizma. Ako gledamo nastavu možemo da gledamo na ideološkom nivou ili na nivou efekata. Na fonu promena je to važno razrešiti i ukopiti u pojam. KK

Autorka: Problem jeste pitanje kvaliteta i dominantni diskurs danas, više vuče na priču o efektivnosti.

L: Više se priča o osiguranju kvaliteta nego o kvalitetu. KK

M: Mislim da je važno da ti u radu kažeš kako ti koristiš kvalitet, a možda je dobro i da pomeneš kako se to odnosi prema drugim konceptima. Ti se u radu baviš operacionalizacijom i tvoja je teza usmjerena na mjerenje, evaluacije. Osećam tu tenziju i kod tebe, vidim da ti je bliska kritička, ali ona metodologija i merenje nisu sasvim u toj liniji. I tu je potrebno još eksplicitnosti. Ali iz teorijskog dela rada je mislim sasvim ok da se ne odričeš kritičke, ali da kažeš kako na AUN pokušavaš da "dodaš" - kolokvijalno, kritičku. Rekla si da je to rad na nekoj novoj teoriji kvaliteta. Ja bih rekao da kad kažemo kvalitet, retko kažemo šta je to i to jeste tako u svakodnevnom govoru i u nekim radovima. Skoro sam gledao neki rad u kom se 70 puta pominje kvalitet, ali se ne definiše. Ali ako govorimo o AUN rekao bih da je npr. celi taj koncept zapravo teorija kvaliteta, teorija kvaliteta = cela teorija. Ali kada uđemo u operacionalizaciju dolazi se do toga da se odlučimo šta radimo. Ovo što radiš jeste eklektički, i tu ostaje dilema šta oduzeti a šta dodati a da se metodološki kaže „svesni svih metodoloških ograničenja ovo operacionalizujemo ovako”. Čini mi se da što se tiče kognitivne dimenzije mislim da i soc-kon ide dalje od samo nje. KK

Stare boljke opservacija teško mogu da se prebole, to je bihevioralno površno, a ne znamo kako mentalno učestvuju. Ne znam da li je opservacija dovoljna ali može se u osvrtu reći da li je i koliko dovoljno samo posmatrati za dimenziju kritičke i sl. I međupovezanost između ovih dimenzija postaje još teže proceniti. Ovde na kraju može da bude svašta, ali ako ostaje da se bavimo opservacijom onda moramo nešto da izvučemo. Posm.

Autorka: Dao si mi važan input da onda bar obrazložim zašto biram ili se fokusiram na ovaj domen.

J: Čini mi se da je Vladeta dobro rekao da se fokusirate, da ne bude previše ambiciozno, pa mislim da bi trebalo da ne produbljujete. Ja se nisam bavila metodama odmah sam skočila na participaciju. Ovo jeste teško i Vi ste i rekli da zavisi od onoga ko posmatra, ali i to bi trebalo staviti eksplicitno. Posm. Npr. može da bude da pokupimo podatke u školi, ali može i da bude poziv na dijalog sa nastavnicima i onda ne mora ni da bude poptuno operacionalizovano, jer poslije možemo da razgovaramo sa nastavnikom i vidimo kako da taj dijalog bude građenje kvaliteta. Kako je i Stančić rekao nedostaje mi razgovor sa nastavnikom. Ne čak ni sa decom, što je čudno za mene ali su mi ovde nastavnici u fokusu i valja sa njima govoriti o tome. UN

L: Ima mi prostora za reflektivnost. Da se prispituje kako se i šta radi. Ako postavite ovako kako Jelena govori bićete bliže svojoj ideji. UN

M: Ako nešto treba napraviti tako da meri, pomenula si validnost i objektivnost. Ako koristimo dva instrumenta da jednu stvar merimo ne merimo objektivnost.

V: Ovo što je Jelena rekla da li bi bila kvalitetna nastava samo ona koja postiže neki cilj ili ona koja je razvijajuća i za đake i za nastavnike. Nešto što će da ga gura da raste, jer je razvio kod sebe tu reflektivnost i nastavnik jeste tu najvažniji za kvalitet, koliko god da su učenici bitni. NU

L: Kontekst određuje nastavnik. To koliko je važan nastavnik - nastavnik kreira polje. Nastavnik je pretpostavka polja. NU

SD: Čitao sam rad u kom kaže je nastavnik najbitnija karika. Najodgovornija osoba u avionu nije putnik nego valjda pilot. NU

L: Procesnost možda ima veze sa ko zna čim šta. Ja mislim na lineranost PPMilin: I ja to mislim, ali moguće je da je linerano, očekivao sam nešto sasvim drugo, pa ne znam da li je to prava reč, polje, interaktivnost, a procesnost može da bude nešto drugo, znanje ne kao produkt nego kao proces, postupnost, proces, mogu tu biti različite stvari pa je potrebno terminološki odrediti se koja reč odgovara tom polju, pri tome sam sve vreme misilo o tome. PP

SD: Da li je procesualnost. PP

L: Meni je i to linijski.

SD: Pa ne.

Autorka: Šta je suprotno? Ishodište?

V: Stanje. Ovo je više sa aspekta... Možda fluidnost.. PP

J: Jeste proces niko nije rekao da je nastava stanje. Može biti linerana stvar ili pitanje algoritma. PP

Autorka: Ali se tako ne procjenjuje, a kod ovoga posmatranja imamo lienarnost, vrijeme je linearna dimenzija.

L: Više kao neka mreža je taj proces. PP

Autorka: Difuznost, fluidnost.

Intervju sa autorskim timom AUN i SEKA, razgovor održan u Obrazovnom forumu 7.11.2017. godine

(Uvod, opšte stvari o konceptu o kom govorimo i cilju susreta)

I: To je jedan sistem za procenu procesa i uloge nastavnika. Jer nema dileme, nastavnik izvodi nastavu. To određuje kako radi, a to kako radi zavisi od toga sa kim radi (nije isto kada radi sa decom koja u 1. razredu čitaju ili ni u 4. ne znaju) drugačija mu je uloga kada samo izlažu i isporučuju, a ne obučavaju se u tome da vode proces nastave kao aktivan. NU

Autorka: Pretpostavka je da dobar proces daje dobre ishode i zato gledamo proces.

I: Da i to je sasvim zasnovana pretpostavka. KK

S: Da ali tu se mora biti dosljedan, u onom rezimeu koji si poslala, ne koristiš uvijek sintagmu kvalitet procesa N/U a to mora svaki put. Nikad da samo ostane kvalitet nastave što može da vuče na ishode i sl. KK

I: Svuda sintagma kvalitet procesa N/U.

S: Evo ovde ti fali proces.

Autorka: (Elaborira pitanje o kvalitetu obrazovanja i kvalitetu procesa N/U. Nije isto iako manje tekstova govori o drugom.)

I: Ima ono kad se izučava takozvana classroom interakcija, i tu internu publikaciju UNESCA ću poslati.

S: A onaj Flandersov protokol?

Autorka: To je tako iscjepkano.

I: On ne hvata ništa od procesa, ja sam Vam dao one videe iz TIMSS-a, gde su išli na uzorku časova ocenjivali upravo kvalitet N/U. Ima scenario, tok časa, ciljevi sve se proceni.

Autorka: Ima sistem za analizu, sličan našem.

I: Isto je fokusiran malo više na nastavnika. Ima snimaka iz raznih zemalja. Tu može da se i te studije malo da se vidi pojam kvaliteta nastave. Ima ocena istoga časa od strane nadzornika i eksperta. Prosto uzmete te faktore. KK

Autorka: Nema teorije o kvalitetu, to na eksplicitnom nivou nema, o tome se govori na nivou politika.

S: To sam htela da ti kažem.

I: Poštedite sebe svih drugih teorija o procesu obrazovanja i hvatajte samo reference koje se same odnose na kvalitet N/U. KK

Autorka: Ali mislimo da je važno da se uradi korak dalje i da se zagovara da postoji teorija kvaliteta, i da ne bi trebalo da je policy makeri prave.

S: Mi živimo u 21. veku i sve rade *policy makeri*, a stručnu javnost samo konsultuju. UN

I: Zato ja Vas (S) usmeravam da se bavite kako koji faktori korišćenja udžbenika rade u praksi. Da analizirate ne samo učenike nego i izvore za učenje pisane, štampane, elektronske itd. Neki imaju iluziju da će elektronski sami rešiti. I da se stalno razmišljao o primeni, naravno važno je i kako.

Autorka: Tu ima baš malo tesktova.

S: Da

I: Preteško je da udžbenici podstiču kritički odnos i sl. Nemojte da izbegavate termin pedagoške inetrakcije. To je oblik socijalne interakcije u institucionalnom okviru. Drugo je roditelj dete. NU

S: Imaju uloge. NU

I: I interakcija je između nastavnika i onog ko uči, oko objekta interakcije, oko nekog sadržaja koji bi trebalo da se nauči... PI

S: Tako je, učenje je tako generički pojam i mora da se razbucava. Da se kaže na šta se misli. Na šta se misli da li na pamćenje, primenu ili.. RBT

I: I da li je usvajanje sadržaja ili praktikovanje, objašnjavanje pojmova, kontrastovanje, pojam - ne pojam to može kroz nastavu ali sve ovo što ide u skills i veštine, tehničke, motporičke, intelektualne, socijalne pa komunikativne ništa ne može da se razvije bez praktikovanja. Nijedna veština ne može da se razvije ako se ne praktikuje, a informacije mogu. Zato vi nećete ispitivati efekte. Ako ispitujete iz ugla cilja procesa N/U i iz ugla šta se uči. Vožnja biciklom ne može gledanjem. KK

S: Meni nije velika dilema kako definisati kvalitet, to je jednostavno odnos ciljeva i nastave. Ako se ispune ciljevi. KK

I: I preko parametara. KK

Autorka: Ali ciljevi su nekada jako loši. Ja sam insistirala da koristim krtičku pedagogiju. Puno smo radile na tome.

I: Da. Socijalnom pravdom. KK

S: Prvo kritičku nisam ni prepoznala u onom što si poslala, ne znam ni da li je potrebna na ovom nivou procesa. KK

I: Neka konceptualna veza je potrebna. KK

Autorka: Razvijale smo koncept i operacionalizaciju preko Seke i nismo napravle softver nego samo prototip softvera i empirijsku provjeru operacionalizacije. Išle smo na 15 časova tri posmatračice. To je obavljeno i tu razlike nisu velike čini mi se da nema problema. Jedni problem je kada se sekvence ne identifikuju na isti način...

I: U nekim slučajevima da, ima, jer se sekvence prepliću i ukrštaju. I

S: Kada se simultano dešavaju pa su različiti kvaliteti. I

Autorka: Druga provjera je ovi razgovori sa vama i drugim ljudima o onome šta smo uradili do sada i kako bi oni to koristili, i svi su govorili kako se Seka može kristioti kod njih (opisuje detaljno).

S: A mogu li da pitam šta radi softver šta on radi... ne mogu da povežem Seku sa softverom.

Autorka: On nije samo protokol nego i računa. Neke stvari bilježi, neke rezultate. Da odem na to. Sve što ste pisali ranije radi i on (broj đaka, trajanje...) Bilježe se frekvence i onda kvalitativna ocjena.

I: **Da, moralo je da se pojednostavi. I**

Autorka: Ne pojednostavi, mislim da su frekvencije važne, teško da se u staroj verziji papir olovka moglo bilježiti i RBT i Hart, ovo pomaže da se lakše ubilježi. Po više faktora se analiziraju iste situacije nego u ranijoj Seki što se meni čini da je definitivno drugačije, ali možda je to neuspješno ali od toga smo krenuli. Sada ću skočiti na operacionalizaciju pošto vjerovatno imamo saglasnost oko ovih osnovnih postavki. To sam drugima govorila. Ovo je onaj profesorkin [Pešikan] tekst o osnovama učenja. Dodatak su ove stvari iz kritičke pedagogije, ne cijele nego šta ja izvlačim da je važno za određeni čas (emancipacija, da izaziva dominantni društveni sistem i da je življenje u skladu sa vrijednostima).

I: **To znači da morate da imate podatke o tome. Npr. u školi gde smo bili ko su deca. Pitanje je da li su romska, albanska itd...IP Da bi se videlo da li proces nastave vrši diskriminaciju ili neku grupu zapostavlja. I onda morate imati takve podatke o njima. IvsE Za razliku od prošle Seke gde smo samo gledali koliko deca aktivno uče. Ovde sad mora da se gleda. Imate protokole u kojima se samo gleda koliko puta se nastavnik obratio devojkama koliko dečacima. Posm Kritička teorija hoće da uvede ravnopravnost, to ne znači jednaki, nego davanje jednakih šansi. VON**

Autorka: Traži ilustraciju - equity, equality, justice.

S: **Čekaj, a kako bi ti ovo radila u Drinki Pavlović? Kon.**

Autorka: E to, ja nisam mjerila tako specifično kako opisujete, već sam mislila da mjerimo načelno, opštu pretpostavku demokratskog potencijala, što znači da ako se takva vrsta demokratske interakcije podstiče tako će svaka od te grupe djece imati šansu. Bolje da onda pokažem kako definišemo kvalitet (prezentuje opšte principe iz AUN i objašnjava princip demokratskog potencijala). Princip demokracije potpuno, ali i princip procesnosti je takođe iz kritičke pedagogije i malo više postmoderan od AUN. Demokratski potencijal sastoji se od: didaktičkih izbora, demokracije sadržaja i participacije.

S: A kako demokracija sadržaja?

I: Tu imate Eplove analize koje pokazuje kako su sadržaji pristrasni.

Autorka: Tako je, ali mi gledamo to na djelu, šta nastavnici rade sa tim u učionici, ako se obrađuju te teme... da li se preispituju teme u udžbenicima i sl.

I: **Ja bih to ovako rekao - ako imate romsko dete, da li uzimate nešto što je u njihovom iskustvu i što je iz njihovog života. Kon.**

Autorka: E pa tako definišemo demokratski potencijal, što se više šeta kroz metode, to će više učenika imati priliku da uči na način koji im odgovara.

I: **To je manje više jasno, a to podrazumijeva da se participacija meri kako? Particip.**

Autorka: Participaciju smo operacionalizovale kroz Hartovu ljestvicu i niz pitanja. Znači da bi učenici trebalo da što više učestvuju u odlukama koje se donose u učionici.

I: **Nije isto da li učestvuje jedan, dva, tri ili svi učenici.. jer u Seki imamo što više učenika, što duže u što relevantnijoj aktivnosti.KK**

Autorka: Tako je i ta pretpostavka se prenosi na svaki od ovih aspekata... (ponavlja kako relevantnost ide kroz sve druge faktore..) to zapravo softver sam bilježi koliko je učenika i koliko vremena a mi unosimo vrijednosti za ove faktore.

I: A ovo didaktički izbori su metode?

Autorka: Da, to su metode, idemo po onih 5 dimenzija iz AUN.

S: A zašto didaktički izbori, zašto taj termin?

Autorka: Kako biste drugačije rekli? Raznolikost metoda koje se koriste? Htjela sam da naglasim da su i metode i tehnike jer ih ljudi različito koriste...

S: A sredstva su ono što koriste u nastavi, što je uneto u nastavnu situaciju, materijali, izvori za učenje.

Autorka: Ovo „izbori” signalizira namjeru nastavnika, npr. „ja sam mislila da treba više da koristim neverbalne oblike učenja, jer nisu sva djeca jaka verbalno”.

I: **To je jedna lepeza postupaka...** M

S: A kako to merimo?

Autorka: Ajde da skočimo na slajd sa tim.

I: **Raznolikost izbora didaktičkih sredstava.. mora se nekako precizirati.** M

Autorka: Bojim se da sredstva vuku baš na materijalna sredstva..

S: **Ovo je ono što rade...** M

I: **.. metoda N/U.** M

S: Da ali onako generalno, dakle kao pristupa, znači scenarija, kako planiram čas i šta će sve biti od metoda na času.

I: Da, termin novi može da se uvede, ako se objasni šta se pod njim podrazumeva.

S: **Tako je, ovo je suma svega toga što se koristi.** M

Autorka: Kako smo to operacionalizovali... (pokazuje)

S: A ja bih kod ovih, iako su iz AUN. Kod ovih opštih principa. Imala sam tu dilemu kad sam to čitala.

I: Mentalne angažovanosti...

S: To je jasno.. **Ali vidi ovo - princip povezivanja svakodnevnih i naučnih pojmova.. čini mi se da ti sužava izbor.. kako ćeš čas Fizičkom npr. po tome procenjivati.. meni je ZNR dovoljno jasan princip da pokriva sve ove.. Sužavaš primenu ovoga na samo neke časove.. nije u svakom času cilj povezivanje svakodnevnih i načunih.. evo npr. kako na fizičkom?** PS

Autorka: Ako ima neko iskustvo sa tim sportom npr. ili sl.

S: **To je ZNR, ne mora biti naučni pojam...** KK

Autorka: Da to je nesreća kod Vigotskog što mi danas ne govorimo o nauci na Fizičkom, ali bi trebalo da znaju da generalizuju iskustva o fudbalu npr. od terena ispred zgrade sa tim šta je fudbal.

I: Sama terminologija potiče od Vigotskog (kaže na ruskom svakodnevni i naučni pojmovi) vjerovatno je sužavanje kad se kaže pojmova, verovatno bi trebalo znanja. To je šire, možda bi bolje bilo da stoji znanja... KK

Autorka: Dakle da stoji znanja?

I: Razmislite, vi donosite konačnu odluku, jer ste vi autor. Jer pojmovno znanje je samo jedna kategorija. Imamo i praktična znanja. Čak i ovo što kaže Boda, to može i s obzirom na invalidnost ili neka motorička iskustva. KK

S: A to se sve pokriva ZNR.

I: Može da se zove i životna i naučna iskustva i znanja... životna nisu pojmovna znanja... kad tražimo od klinca šta je unuk, on kaže to je živo biće od dede. Pokušava da iskustvo sa dedom prevede na pojam, generički i nađe diferencija specifična. Svakodnevna iskustva i naučna znanja. To su sve sugestije. Vi donosite odluku jer Vi treba da branite. Ako Vas neko pita...

Autorka: Ja kažem zovite profesora Ivića.

S: Treba videti, svi ti procesi koji su u fazi socijalizacije, šta znam ima puno tih vaspitnih i obrazovnih ciljeva koji se eksplicitno i implicitno na času ostvaruju, a da je ovo sužavanje na jedan samo segment tih časova. Ovo bi bilo dobro da uhvati i šta je van same namere nastavnika. Jer je implicitno, jer je proces, ti loviš proces. Tako da ti je obaveza da hvataš i to implicitno. KK

I: Tu bi trebalo da pogledate Ameli Perklemon ima prevedene knjige i drugih. Koja poredi situaciju testiranja i školsku situaciju. Ona ističe da shvatanje svih zadataka, pa i onih Pijaževih zavisi od socijalne percepcije PI, navešću jedan primer koji jasno pokazuje (specijalista iz Užice je branio rad, i ispitivao je u selu Kremna, Pijaževu zadatak konzervacije, dete je odgovorilo na zadatak tačno, a obrazložilo zašto „zato što gledam.. hoćeš da me zajebeš”) Kakva transformacija situacije. Vi ste govorili o naučnim znanjima i...

S: Naučna znanja i predrasude...

I: Da, ovaj gleda socijalnu situaciju kao „kako ovaj varošanin hoće da me zezne, e ne dam”, a ne zna da obrazloži operacionalno. ... Dakle vraćamo se na to, nešto što deluje a nije u programu, nije u namerama nastavnika sadržano je u prirodi socijalne interakcije u kojoj se dete nalazi kad ga testiraju neko koga zna ili psiholog sa strane. Šacuju deca „šta ovaj hoće” i najčešće samo ponavljaju ove reči, zato se borim protiv toga u školi. Deca često misle da je potrebno samo da ponove nastavnikove reči. Kako sada tu socijalnu situaciju prevesti na razumevanje gradiva. To nije lako operacionalizovati. PI

Autorka: Je li nam to ovaj nivo mentalne angažovanosti?

I: Više priroda zadatka, koji procesi učenja se pokreću njim. RBT

Autorka: Blum?

I: I u Seki imamo, tip procesa... mentalnih ali i socijalnih... treba povezati, jer jedna situacija će biti kada znaju ili kad ne znaju učitelje...

Autorka: Imamo li to u ovome (pokazuje na slajd)? Ne pojmova, već znanja..

I: Neophodno je, to nije samo pedagoški nego i socijalni odnos. Dominantnog nastavnika i učenika, u propisanom sistemu, videćete ima lepa formulacija kod ove Amelie. **Kako oni to percipiraju, negde treba zahvatiti taj aspekt, barem da se vidi da ga niste zaboravili... PI**

Autorka: To je ovo, odnos promjene moći u učionici?

I: **Ja mislim ne odnosa moći samo već socijalnih odnosa...** Particip.

Autorka: Krićka pedagogija kaže da su svi odnosi odnosi moći, jasno da nije tako u SK (socio-konstruktivizam), možda mu (nastavniku) je to uloga ali je uvijek nadmoćavanje.

I: **Rekao bih socijalnih odnosa i socijalne moći, bojim se da socijalna moć ne obuhvata sve tipove.** Particip.

S: Moć ima i druge konotacije..

Autorka: Da ali u SK je moć neutralna u kritičkoj nije...

S: **Tako je, ali ne možeš imati dve konotacije..** Particip.

Autorka: Da, ali ovdje bih kritičku konotaciju.

S: **Promena odnosa moći u SK je nejasno data. Jer je to asimetrija moći u kompetencijama razvojno, mi pravimo, izgrađujemo osnovu za neku izgradnju znanja.** Particip.

I: **A tu moć moramo pozitivno da gledamo.** Particip.

S: **Tako je jer služi izgradnji znanja.** Particip.

I: Dođem ja '71 kod Pijažea na specijalizaciju, tek tada su bile studentske demonstracije u Švajcarskoj koje su bile '68 u ostalim krajevima. Ja sam tada gledao kako policija do krvi bije studente, a žene i građani vuću „udri“. U Srbiji ni za lopova ne bi to uradili. E sad to dospe do Pijažea, a on moćan kakav je, i sad studenti traže ravnopravan odnos sa Pijažecom. Pijaže je napisao celi tekst i dao da se umnoži da svaki student dobije. A otprilike napisao ovako: Ako hoćete dobar tretman od strane mene i drugih nastavnika imate svu moju moguću podršku da imate pristup nastavnicima da moraju da vam pomognu itd. **Ali ako hoćete da pravite program iz razvojne psihologije, ne dolazi u obzir, nemate znanja, tu sam ja suveren, car.** Da li vam je sada jasna razlika? Particip.

Autorka: Jasna, ali se ne slažem.

I: **Intelektualna superiornost naspram socijalne moći.** Particip.

Autorka: Da da, znam šta hoćete da kažete, isto se oko toga sa profesorkom (Pešikan) najviše sukobim. Pronašla sam na svu sreću tog profesora Majnerta koji se bavi didaktikom, srela sam ga slučajno na ECER-u pa sam mu poslije pisala. I on je na svu sreću izbunario neke svoje radove, jer sam ja tvrdila, a nisam imala na osnovu čega da tvrdim dok mi to nije poslao, da djeca znaju didaktiku ili metodiku ili nastavne postupke. To znači kada ih pitate šta je dobar zadatak oni znaju da procijene. On je uradio ta istraživanja. Odnosno znaju šta je kvalitetna nastava u kontekstu moje teze. Ako ih uključite u kreiranje obrazovnog procesa, odnosno planiranje nastave oni jako puno mogu da učestvuju. Ne kažem da bi svaki čas trebalo da bude planiran. Ali to je nešto što je od izuzetne važnosti za njih, oni 8 sati provode u tome, što im neko nameće, onda ukoliko bi sa tim nekim zajedno kreirali te aktivnosti to bi za njih diglo

relevantnost izuzetno visoko. Opet ne kažem da bi to trebalo svaki čas, ali oni imaju kompetencije za to i ja razumijem - Pijaže je iz sasvim drugog vremena, tako da je bilo ok i drugačije to reći. Ali ovo je mnogo bliže postmodernom shvatanju.

I: Mislite da nije u pravu?

Autorka: Tad je bio u pravu, sada nije.

I: I sada je u pravu. Pa ne može student prve godine da pravi program za razvojnu.

Autorka: Pa ne cijeli program, ali može da učestvuje u nekom dijelu pravljenja tog programa. Ne mora cjelovito.

I: Pa može, ali tu nema ravnopravnosti. Kod moći ima i zloupotrebe. Treba odvojiti to od onoga što se zove stručni autoritet. PvsE

Autorka: E to upravo izazivam, ja mislim da je aktivno učenje iz modernizma, a ovo je postmoderno, ono zaista kreće korak dalje, mislim u mojim očima je to korak dalje možda je u nekim drugim korak nazad ali je...

I: Vi imate to pravo, ali ja imam pravo da kažem da se apsolutno ne slažem sa tim. Ali v to razvijate i imate pravo. Ja sam iz moderne i premoderne.

Autorka: I tada su postojale ove struje.

I: Kad smo pravili specijalizaciju iz razvojne i psihopatologije. Onda smo interaktivno pravili program specijalizacije. Ja sam to insitirao, jer oni znaju šta im treba i šta nisu dobili u redovnim studijama...

S: Da ali to je drugo.

I: Ali su oni bili kompetentni da iz ugla praktičara vide, a ja iz ugla nastavnika. To ne samo da prihvatam nego sam insistirao. Ali prvi i drugi razred... uzimate to što je Meri Blekenrou govorila da kada se nešto radi sa idiotima, idioti treba da učestvuju, ili Romi... Particip.

S: Da imaju đaćki parlament u specijalnim školama, to im je sad glavno... IvsE

I: Evo kako ćete tretirati učešće u osmom razredu, dece koja mentalno zaostaju, da imaju tu aktivnu ulogu u planiranju natsave. Može da se uvaži njihova teškoća prilikom izrade, ali neće oni to uneti nego ćete to vi prepoznati. IP

Autorka: Pa dobro, ali oni će nečim pokazati, npr. ako ja vidim da vole da rade sa plastelinom, ok ona ćemo praviti slova od plastelina.

I: Ali ako vam je cilj na nauče čitanje sa razumevanjem, možete i sa plastelinom i sve što vodi tom cilju. OK Ali da ne bude to kao demokratija u Americi u crnačkim školama, oni ne vole fiziku ali vole košarku i onda to igraju i ne rade fiziku. Je li to to? IvsE

Autorka: Nije. Ali ima tu jedan pojam koji se može prevesti kao isprepletanost eng. entanglement. Kao ta participacija koja je istovremeno i povlačenje u ZNR što znači da uzimamo to što djeca rade i zajedno sa njima ga vodimo do nečeg što je novi kvalitet. Ne ide samo oni su rekli i to je to, nego smo se isprepletali da stvorimo taj novi kvalitet.

S: Ovo je prejako i nekako oko toga se svi slažemo. Tu vrstu slobode imaš i u našim pokazateljima aktivnosti, znači ako je priroda aktivnosti, ako preuzmeš aktivnost iz naše priče pokazatelj jeste mentalno angažovanje, sloboda izbora gde god postoji porstora... to ti je osnov i za participaciju. Za to prilagođavanje mislim da je već pokriveno postojećim terminima. Donošenje odluke, sloboda izbora... Particip.

I: Kod onih delova programa koji su nezaobilazni, mora da nauči da čita sa razumevanjem. To mora. Pa način realizacije može da bira. OK

Autorka: Ovdje se kaže da ako je loš program, on ima pravo da ga ruši.

I: Loš sa njegovog stanovišta?

Autorka: Loš sa stanovišta njegove socijalne grupe. To je Apple. Ako je kurikulum zakrivljen a 100% je svaki zakrivljen mi idemo na to da subverzivno unutar učionice imamo pravo da ga izazivamo. Što znači da npr. o porodici učimo kao - mama tata beba, nema šanse, neke porodice su ovakve, neke onakve... i potpuno promijenimo i ono što je u ciljevima i u udžbeniku..

I: Ako idete na to da postoje homoseksualne porodice tu se ideološki nećemo složiti.

Autorka: Npr. mama i beba, tata i beba, nema bebe. To su sve primjeri... samo sam dala ilustraciju, kurikulumi su svi zakrivljeni.

I: Moja unuka koja je došla iz Amerike i proširila svoj pojam porodice. Kako je naša kuća uvek bila zborište, čak i kad nismo tu oni sede na terasi. Ona je pisala neki sastav za prijem na univerzitet. I ona je opisala dolazak u mahalu našu. I kaže, „ja sam tamo morala da proširim pojam porodice, za mene je porodica bila grupa ljudi koji su u krvnom srodstvu i imaju relativno dobre odnose, a tamo sam videla grupu ljudi koji su u odličnim odnosima, a uopšte nisu u krvnom srodstvu.” To u Americi ne može da se desi. Tu smo na jako osetljivom terenu. Na teorijskom nivou kritike programa nema nikakvog spora. KK Ali ovde smo na nivou učionice i procesa N/U, da li učenik iz određene socijalne grupe može da kaže ovaj deo programa me ne interesuje što može da bude i aspekt zloupotrebe (npr. jer mu je teško i neće da uči) ZIP

Autorka: Dobro, profesore, ali još je veći aspekt zloupotrebe, i to institucionalizovane, ako on mora da uči Bibliju, a kod kuće je Musliman. Sad opet ekstreman primjer dajem, ali to je tek zloupotreba.

I: Oko mnogih stvari se nećemo složiti, ali da na odbrani i ovakoj kafanskoj odbrani, branite to.

Autorka: Samo hoću da branim da ovo može u učionici subverzivno da se mijenja.

S: Da, razumem sad šta ti je polazište. Pazi ove dve. Učenje kao emancipatorska praksa - šta to znači, a drugo izazivanje dominantnog društvenog sistema, zar nije emancipacija isto... te dvije stvari su povezane... KK

Autorka: Da ali ovo je individualno a ovo je više sistemsko. To sve pišem tamo a ovdje na slajdu ne objašnjavam.

S: Ko se ovdje emancipuje, učenici, nastavnici ili?

Autorka: Svi, svi unutar učionice.

S: Ali kako? Uzmimo matematiku, brojanje 2+2 gdje je to? PS

Autorka: Pa uzećemo neku matematičarku npr. Nećemo reći da su svi u matematici bili muškarci. Nego ćemo da uzmemo neku ženu koja se bavila matematikom a nepravедno je izostavljena iz programa.

S: A zašto mi je to relevantno za $2+2=4$? PS

I: Je li emancipatorsko ako ja dođem i kažem deci "Muhamed je zaklao dve svinje od toliko i toliko kg, koliko je to ukupno?" To je primer diskriminacije, ima negde se dešavalo to da namerno daju pravoslavci takav primer. Kao onaj primer sa poljoprivrednog sa izvozom u Indoneziju ili Saudijsku Arabiju. To su drastični primeri. Ja se sa Vama i Apple-om masovno slažem da ima puno zakrivljenih programskih sadržaja. Npr. seoska deca su zapostavljena. VON

Autorka: Pa, nemate ni romskih, ni muslimanskih sadržaja

I: Tako je, dominacija srednje pravoslavne sa muškom orijentacijom. VON To je tako na nivou programa se slažemo i kritika programa koji Apple i slični rade apsolutno je na mestu nego je pitanje kako se to može u procesu učenja i nastave izučiti. VON

S: A posebno ne neki instrument koji bi trebalo da bude primenjiv na svaki čas. Za sve različite obrazovne ciljeve, za sve predmete, za različite nivoe. Ovo eventualno ima smisla da gledamo u nastavi istorije, jezika, književnosti, umetnosti čak kako hoćeš.. PS

Autorka: Ali kritička pedagogija kaže kako nijedna nastava nije vrijednosno neutralna.

S: Vidiš kako kažeš: „ali kritička pedagogija...” ti sad imaš novu religiju. I opet da li je zaista... ovo što si mi rekla za matematiku... opet je to vrsta dogme... znači li to sad da bih se ponašala emancipatorski ja moram da izgovaram imena nekih matematičarki, ja moram eventualno socijalno ugrožene guram u nastavu?? VON

Autorka: Ali znate onaj primjer kada romsko dijete super računa i sa stvarnim novcem, ali nije super sa brojkama jer nikad nije napisalo te brojke, ali je emancipatorski ako uzmemo njega da ispredaje drugoj djeci dio o sabiranju.. razumijete? Ja sada nisam u metodikama svakog predmeta da bih mogla da uđem i da Vam kažem za svaki, ali kao princip postoji da svaka nastava može da bude vrijednosno obojena i da unutar toga ima prostora za emancipaciju. Znači da mi to onda gledamo na svakom času. Možda na tom času matematike treba samo da prođemo i pogledamo to dijete koje je nesigurno u vezi matematike ili kojem je govoreno da je lošije u tom predmetu. Ili treba više podrške djevojčicama, jer se zna da se više vjeruje da su dječaci dobri u tome. Odnosno imamo dosljedne pokazatelje da su dječaci uspješniji. Ima tu niz slojeva, ako baš uzmemo matematiku, ima tu ko je koje otkriće napravio u kom vremenu zahvaljujući čemu...

I: Taj dogmatski pristup se ispoljava npr. u istoriji u tome što se ne pominje više žena među političarima i državicima, vojskovođama. Pa ne možemo sad da pravimo ravnopravnost u srednjem veku sada... VON

Autorka: ... unazad, naravno, nego nepravdu prema ženama koje jesu tada nešto uspijevale a ne pominju se možemo da ispravljamo.

I: Jelena, otvara se i ovo pitanje, ovo što je Boda rekla, pravite metodu analize kvaliteta procesa N/U koja treba da bude primenljiva u različitim situacijama. Različite situacije mogu da budu što sada u naše škole uključuju decu migranata, imate situaciju u kojoj zagovarimo da dovedem gradsku decu u seoske škole da imaju zajedničke časove, imate kombinovana odeljenja gde imate razlike u uzrastima. Ja sam prisustvovao časovima u Sjenici gde sa 4 razreda učiteljica radi. Da li je diskriminacija ako u jednom

trenutku radi samo sa četvrtacima i favorizuje, jer oni nešto moraju da savladaju... onda imate verski, etnički i kulturno mešane situacije, odnosno isto takve čiste. Pokušavam da napravim lepezu svih tih situacija. Da li taj instrument može sve to da meri? Kon.

Autorka: E super da ste mi to rekli. Baš zato što je sve tako kompleksno, ovdje se kreće od najopštijih pretpostavki i u Seku smo unijele sve što smo mislile da bi moglo biti relevantno za kvalitet procesa N/U a svako ide sa Sekom sa svojim istraživačkim pitanjem u odjeljenje. Što znači da može više pažnje da posveti ovome ili ovome ili ovome. A kroz šta će to da gleda kad dođemo u učionicu mi ne gledamo samo najviše nivoe, već da bude što raznovrsnije šetanje kroz sve ove dimenzije... znači imamo ravan opsega i ravan dimenzija, možda nisu najsrećnije definisane o tome još mislimo. Opseg bi bio u trajanju, broju učenika i relevantnosti ovo je kao impact neki, uticaj, što duže traju, što više učenika u što relevantnijoj aktivnosti. A onda sve to se provjerava kroz ovo, po Blumu, metoda, učenička participacija (Hart + pitanja koja skaču dalje od Harta), dakle nije ideja da je čas kvalitetniji što je više na ljestvici nego što se više šeta. Ali to se opet ne smije analizirati samo na jednom času.

I: Jer varira...

Autorka: Tako je. Možda se na ovom času bavimo kreiranjem, na drugom času razumijevanjem. I dalje je da se ove stvari procjenjuju, a ne da se ocijene, nema zaključka, nema formule, ono što sam mislila u nacrtu da može da se izbacila neka formula, nema nikakve šanse sad sam potpuno sigurna u to. Nema formule nego za svaki čas ćemo imati drugačiji zaključak. I posljednje što se procjenjuje je okruženje za učenje - klimu i kulturu učionice, ne škole, i resurse.

I: TIMSS video analiza ima bilježenje tih resursa. Ja moram ovde da kažem, iako smo mi tvorci sekvencijalne analize, ja jako pozdravljam ovo proširenje ovih dimenzija. Na druge ove, mislim na standardnu situaciju i obogaćuje ove sledeće tri. Ali u svakom slučaju obogaćivanje ovih dimenzija je više nego dobro. KK

Autorka: Baš Vam hvala!

I: Iako ste tu kritičku dogmu uzeli. KK

Autorka: Pa nije samo jedna dogma neko SK + kritička, valjda sam bolja od ekstrema u jednoj dogmi?!

I: Da, Vama je to priraslo srcu, ali pitanje je koliko može da se brani u ovom ekstremnom vidu.

Autorka: Da sam ostala samo u SK drugi bi mi rekli da mi je to dogma.

I: Povezivanje može da bude sinteza a može da bude sinkretizam, veštačko povezivanje, može jedinstvo može smeša. KK

Autorka: Ja sam htjela da bude sinteza, zato ovdje ne vidite demokratski potencijal, ovo sve više liči na SK ali ja kažem recimo ako šetam po dimenzijama, ako je takvo i takvo okruženje za učenje.... mi ćemo biti demokratičniji.

I: Kad smo pravili za mešane grupe mađarsko-srpske, ne možete uzeti samo jedan od tih sadržaja... Kon.

Autorka: Ovo ciljevi se analizira isto kao u staroj Seki + pitanja koja gledaju kakvi su uopšte ti ciljevi u sadržaju...

I: Da u ciljevima... imamo to proširenje da li su kulturno zakrivljeni. KK

S: Da, ali to nećeš naći, kakvo je stanje sa ciljevima, ne vjerujem da ćeš naći nešto demokratskog potencijala. IP

Autorka: U posmatranim časovima nismo imali ciljeve jer ih nastavnici nisu ni pisali, pa to nismo uzeli u analizu. Ali u dobroj nastavi gdje su unaprijed formulisani možemo da ih analiziramo i u odnosu na aktivnosti i per se.

I: U nastavi istorije je nacionalna zakrivljenost pravilo. A sve ratove možemo sagledati iz drugih uglova. Nacionalne istorije ne mogu biti neutralne. VON

Autorka: Ništa ne vjerujem da može biti neutralno.

S: Ali može neka multiperspektivnost da se napravi. VON

Autorka: Sada dolazim do najtežeg pitanja, kada ste pisali seku navodi se “seka je instrument za objektivnu procenu”.

S: Da, zato što ima ove delove (broj, trajanje)...

Autorka: Ova varijanta (SP-SEKA) ja nikad ne bih smjela da kažem da je sasvim objektivna.

S: Samo zbog kvantifikacije broj i trajanje. Dakle relativno objektivna u odnosu na druge koje postoje.

I: Objektivna je u odnosu na ono kad inspektor ide i on je instrument.

S: Ideja je, pa vi ste to i postigli, kad idu oni koji su obučeni postoji visoka intersubjektivna saglasnost.

Autorka: Ja bi ipak rekla da je instrument čovjek, a koristi tehniku Seka.

I: Ajde, eksplicirajte, zašto sumnjate da je objektivna.

S: Zato što je interpretacija, ali ako se postigne neka intersubjektivna saglasnost kod kvantitativnih pokazatelja...

Autorka: Da ali ovdje se mjeri kvalitativno i kvantitativno, ovo kvalitativno teško može biti objektivno...

I: Svakako da će kvantitativno biti objektivnije ,ali svakako je takvo posmatranje objektivnije...

Autorka: Nego npr etnografsko

S: Da.

I: Treba uvesti i u terminologiju i u opisu da je parcijalno ili relativno objektivna a u konačnom sumiranju može biti i više subjektivna. U odnosu na ono to radi stručno pedagoški nadzor gdje dolaze najbolji nastavnici i oni su sami instrument, a ovdje imamo em obuku, em šta gledaju, ulogu učenika gledaju u N/U i imaju obuku u primeni protokola, negde pri kraju ima nešto interpretacije koja je subjektivna pa tu valja negde objasniti koliko je to u kontrastiranju sa drugim sistemima. Sa subjektivnom, laičkom procjenom „sjajan čas, deca su se jako zabavljala” ili profesionalna selekcija. Uzmite i video analize ili nešto najsličnije i Flandersa gde on maksimalno pokušava da vidi ponašnje nastavnika a aspekt učenika nimalo. Koliko je ona objektivna izvodite iz kontrasta sa drugima.

S: A sa teorijskog dela, mislim prvo imaš objektivne pokazatelje imaš faktore koje kvantifikuješ, a drugo to što bi trebalo poslije svih tih obuka. To je neki ekspertski sud. To jeste subjektivan, ali je debelo zasnovan na iskustvu i čemu god hoćeš i u društvu se postavlja kao objektivnan sud.

I: A posebno kada imamo onu post sekvencijalnu analizu kada popravljamo čas, izbacujemo neke sekvence ili ubacujemo nove, pokušavamo da promenimo prirodu aktivnosti da povećamo broj učesnika i trajanje. Onaj kriterijum je najvažniji: što više što duže u što relevantnijoj aktivnosti.

Autorka: A to neikada ne može da bude do kraja.

S: Ovo što sad prof. govori to mi deluje jako važno, teoretsko obrazovanje. To je instrument koji ima veliku ulogu u spiralnom porcesu. Znači kontekstualno, opet ta njegova objektivnost se izvuče iz konteksta. To nije instrument koji će ti dati apsolutno objektivne podatke, konačne, fiktivne. Nego je u spirali, on je jedan najobjektivniji mogući u spirali i u kontekstu.

I: (Navodi primjer nastavnice koja je rekla da koristi tabelu ukrštanja ciljeva i aktivnosti i planiranju nastave i u refleksiji)

S: To je moćna alatka koja je potekla iz prakse, pa se našla u teoriji pa se vraća u praksu. KK

Autorka: Zapravo SEKA služi bolje za formativno nego sumativno ocjenjivanje nastave.

I i S: Da naravno. UN

Autorka: Napravila sam na prijedlog prof. Baucala koji je u komisiji i pregled desetak protokola za posmatranje koji se najčešće koriste, po teorijskim pretpostavkama, kontekstu u kom se koriste i tehnikama koje uključuju. Da li možda da dodam i ovaj aspekt objektivnosti?

S: Da.

I: Može šta je pokazatelj subjektivnosti kod svakog od njih. Uvijek se govori samo o prostoru sužavanja subjektivnosti.

S: Jer potpuna subjektivnost ne postoji.

I: Jeste sa Sofijom razgovarali o njenoj varijanti verbalnog zapisa i šeme?

Autorka: Ona je rekla da misli da je ovo preteško za ispratiti sve.

I: Ovo je time consuming i zato ne može često, ali kada hoćemo maksimum znanja o kvalitetu pre svega u istraživačke i ponekad u evaluativne svrhe ima smisla primeniti. Jako je vremenski teško.

S: Vi ste ovo simultano, gledale i tu imate neku intepretaciju gledaš tumačiš pa klikćeš, bez video zapisa da vratiš ponoviš analiziraš baš teško. Već je kliktanje interpretacija.

Autorka: Tu se zaista samo klikće tako da nam nije bilo teško. Na svu sreću nastava je tradicionalna pa može. Shvatate, dobra nastava je teška, ali ovu koju smo posmatrali nije bila teška.

S: Da!

I: TIMSS video snimci časova imaju stalno merenje vremena.

Autorka: Ovdje se vrijeme automatski mjeri, kad počnete da bilježite sekvencu.

I: Tu mora biti uprošćavanja.

Autorka: To nije ono što sam zamislila, trebalo je da se drugačije bilježe i učenici na istom mjestu i koji učenik i koja aktivnost, ali je to bilo programerski prezahtjevno.

I: Autorka, glavni istraživački nalaz ove teze, Boda može da potvrdi, je kada dođete do nečeg što niste očekivali.

S: Kad ne radi to je najbolje.

....

I: Procvetala teza i Vi (referira na ilustraciju). Najopštija prognoza moja, nemam dovoljno informacija pa zato. Najpre jako pozdravljam pokušaj da se to prevede u elektronsku formu. To je nešto što će imati i praktične pozitivne efekte i što će imati i skraćivanje vremena, već sam vam rekao. I A drugo je i proširivanje ovih aspekata koji se procenjuju, mi smo uzimali tipičnu situaciju, a ovo uvođenje i iz kritičke pedagoje je u redu. Inovacija jeste. KK Šta ćete dobiti i kako ćete isplivati. Ako se mučite u tome to znači da radite stvarno ozbiljan posao. Ja sam se mučio oko svoje teze, ali to je značilo da smo došli do nečega što stvarno nije bilo u polaznim tačkama. Pošto ima puno novih stvari treba ih eksplicirati što više. Nemojte biti egocentrični da ako je vama jasno da će biti i publici i komisiji. Jelena, kao ovo sa objektivnosti, vrlo je legitimno otvoriti pitanje i uporediti sa drugima. Tako da svuda eksplicirajte.

S: Stalno kaži kvalitet PROCESA. I vidi kako ćeš one principe da definišeš. Bila mi je dilema zašto oni, da li samo oni itd., kako si došla do njih ne bi bilo loše da navedeš. Može neko reći možemo dodati još neki ja sam ti pomogla da izuzmeš jedan. Kakva je to logička analiza bila pa ste ih izvukli. KK

I: Procesualnost mi se delimično poklapa sa interaktivnosti. Procesualnost je u vremenu, ali nije samo to. Pedagoška interakcija je pojam koji se mora uvesti. Pedagoška je jedna varijanta socijalne interakcije. Čak didaktička interakcija je uži deo od pedagoške. Pedagoška uključuje i kontekst i resurse i tu treba da budete jako eksplicitni kod objašnjavanja. Proces N/U odmah dolazi da je to proces interakcije koja deli karakteristike sa svim socijalnim interakcijama. Što bliže specifikovati karakteristike pedagoške interakcije nešto ih ima u priručniku AUN tu mi se čini jako značajnim da li učešće jednog partnera kao što je nastavnik dopire do drugog partnera kao što je učenje. U fizičkom smislu može da se ne čuje iz zadnjih redova. Sve što projektuju ne vidi se iz zadnjih redova. Drugi deo je da li dopire u pedagoškom smislu, da li prepoznaje prethodna znanja i sl, a treći način je da li dopire na ravnopravan način do različitih socijalnih grupa. To vam je osnov za razvijanje same tehnike. PI

Autorka: Sada je prošlo puno vremena, pa mi je nešto jasnije nego na početku, ali to da se opšte stvari kao što su sistemsko sociološko shvatanje iz kritičke pedagogije prevesti na nivo učionice jeste veliki izazov. Ali moramo da ga radimo.

Intervju sa autorkom AUN u prirodnim naukama

D: Pošto rekoste da je jako važno da se šara po Blumu, zapitala sam se može li se to reći određenije, nije akcenat na šaranju već u povezivanju, odgovarajućem povezivanju sa očekivanim rezultatima i ciljevima u vidu namera i iskazanim u ishodima i standardima. RBT S tim što razlika u standardima opisuje neki izlaz iz procesa pa je zato teško povezati svaki čas sa izlazom u standardima, jer standardi opisuju neki ukupni rezultat. Ali kada se gleda mentalna angažovanost ja ne bih rekla da je akcenat u šaranju već u angažovanju koje je u odgovarajućoj vezi u odnosu na očekivanja. Ako ocenjujem kvalitet nekog časa, može neko da prođe kroz sve nivoe po Blumu, ako pogledam ima sve, a da li je pogodio ono što je cilj, da li je provocirao taj čas ono što je trebalo. RBT

Autorka: Procjena mentalne angažovanosti po RBT ne bi se mogla zaključiti na osnovu jednog časa. Ali ovo Vaše je jako dobar dodatak, jer jeste jako teško odlučiti šta je kvalitet na jednom a šta na seriji časova. A mnogo je bolje da se posmatra serija. Takvu ogradu smo i napisali u korišćenju Seka. Ovo je domen ukrštanja relevantnosti i RBT. (opisuje principe kvaliteta)

D: Tu su problemi uvlačenja pojmova iz svakodnevnog života, npr. u hemiji značenje jaka kafa i u životu nije isto i dobra nastava pravi tu distinkciju. KK

Autorka: (daje materijale sa tabelom kvantitativne i kvalitativne procjene u okviru SP-SEKA)

D: Izvor iz kog učenici uče nije vidljiv iz metode. A ishod će zavisti od toga šta izaziva to učenje (demonstracija, ogled, zadatak). Vi imate samo podatak da je neko učenje A2, ali šta ga je izazvalo nemate, da li reč ili šta uz tu reč to nemate... M

Autorka: Da li se to može riješiti tako što se poveže dimenzija sa i bez nastavnih pomagala, pa ako se izabere "sa" da to odmah baci na izbor resursa koji su korišteni (iz kategorije okruženje za učenje)

D: Da. Možda sad tu treba ostaviti mogućnosti, udžbenik, ogled, nastavno sredstvo... OU

Autorka: Preuzeta je prilično iscrpna lista profesorke Koren. Samo je važno da ga povezuje jer se to u ovoj verziji ne vidi. Ne vidi se sadržaj iz metode.

D: Da ,ne vidi se. Ali možda bi u nekom ukupnom dobili isto... ne znam... M

Autorka: Seka je zamišljena tako da pruža cijeli sken, kostur nastave, ali ono se može zakriviti u odnosu na specifično istraživačko pitanje.

D: Kod ovog 5. (RBT) možete dodati nivo mentalnog angažovanja. Koliko je on u vezi sa ciljevima i ishodima. Mora se negde napraviti da li taj nivo mentalnog angažovanja učenika vodi cilju i odgovara onom ishodu koji je opisan standardom na kraju određenog ciklusa obrazovanja. Ja bih vezala za ciljeve ishode i standarde. Da li taj nivo angažovanja postiže taj rezultat u standardima, tj da li to + to + to vodi onom što je zacrtano. RBT

Autorka: Da zapravo na svakom od tih koraka je moguće da se nešto izgubi.

D: Da da. E sad to je jako teško mi to kažemo, ali koliko nastavnici imaju tu svest da to sve ugrade. I dalje smo na putu, nismo skrenuli, npr. ako idemo na Avalu nismo napravili pogrešno skretanje. Ali sad kojom će brzinom tu mora da se pravi razno prilagođavanje. Možda ne mogu svi da se popnu na Avalu, i možda ni ne treba da se svi popnu. IP

Autorka: Jasno, tu je zapravo diferencijacija.

D: Ovo sve važi za one učenike za koje ne mora da se piše IOP. IvsE I tu morate da se ogradite. Zapravo tu je rizik u Vašem radu, vi upravo govorite o tome koliko nastava daje šansu svakom da se razvija. Negde morate to da ugradite jer biste se sudarili sami sa svojom temom ukoliko ne biste uzeli ovo u obzir. IvsE

Autorka: Aha. Npr. može se svaki nivo po RBT raditi sa svakim djetetom, ali ne nužno na istom zadatku. I dijete sa smetnjama može raditi analizu ali na određeni način uz neku dodatnu podršku.

D: Nekada će biti takvo a nekada i prilagođavanje očekivanja. I onda bi možda trebalo svuda da to, i kod metoda koje odgovaraju ciljevima i prilagođavanja koja se prave prema potrebnom dodatnom podrškom prema učenicima. U stvari možda možete da govorite uz svaku metodu i prilagođavanja koja su napravljena imajući u vidu potrebu za posebnom podrškom. To može naravno da bude i u jednu i u drugu stranu (i za darovite). IvsE

Autorka: Možda se to može riješiti kroz specifična pitanja dodati da onaj koji posmatra nastavu zabilježi da li ima djece kojima je potrebna dodatna podrška, tako da se ovi kvantitativni podaci bilježe na isti način, ali se u odnosu na ovu napomenu drugačije tumače. Možda tako... sada tek razmišljam, nekako ste mi bacili kosku..

D: Sad se vrtimo oko te 5. (RBT) ali kada razmislim šta je vaša ideja (o pravednosti) onda ovo nekako nikako ne sme da bude izostavljeno. KK Znači možda bih razradila celu ovu priču za svaku stavku i resurse pa onda da su posebno prilagođeni učenicima sa smetnjama. Prvi put sam inkluziju videla u Francuskoj u učionici. Prosto pravljenje prostora za učenika kom je potrebna dodatna podrška. Tad sam videla da postoje delovi učionice u koje taj učenik može da ode. Znači on je jedan deo vremena sa celim odeljenjem, a s vremena na vreme odlazi u taj deo koji je posebno prilagođen i tu radi šta on odabere od aktivnosti. Onda recimo sećam se u Švajcarskoj, kada je tek bilo uvedeno kod njih (kraj prethodne dekade, ne mogu tačno da se setim možda 2008,9 ili 7). Što se prostora tiče oni imaju takav zahtev da na svake dve učionice ima jedna učionica koja se koristi kada učenici ne mogu više da nastave da prate nastavu sa svima, dakle oni kojima je potrebna dodatna podrška da mogu da se odvoje u te posebne učionice. A standard za školu je takav. Tu imaju i nastavnike i defektologe koji rade pri školama. Taj njihov pristup mi je vrlo blizak i nešto što zaista radi. Imali su još jedno rešenje. Po njima učenici ne moraju da završe ceo program za jednu godinu mogu da ga završavaju i tokom dve godine. Ali ovo što se tiče prostora je kako se meni činilo nužno. To jeste u pravom smislu inkluzija. Ova Krista koja je kod nas radila na uspostavljanju sistema profesionalnog razvoja nastavnika ona mi je to objašnjavala, a meni je to baš leglo da bi trebalo tako da izgleda. Ukoliko je ovo ceo put koji bi trebalo da pređu učenici do ishoda. Dakle inkluzija je dokle možeš da ih navedeš da rade kao i svi drugi. Dakle da se odredi onaj komad koji može neometano da se ispunjava kao i svi drugi. A za ovu razliku mu daješ dodatnu podršku. IvsE Nikada niko ovdje kod nas nije tako koncipirao inkluziju. A to je ono što je ona meni objasnila, i onda mi je postalo i jasno zašto to ne ide na račun pažnje posvećene drugima. Stvar je u tome da dobro moraš da odrediš ovaj komad koji on može jednako kao i svi drugi. A za ove komade onda se oni izdvajaju u posebne grupe. Zato je i taj standard sa dodatnom učionicom. Ali je bilo pre 2010. nisam sigurna kada sam to tačno bila...

Autorka: Ne vjerujem da se to prečesto mijenja.

D: Možete i da proverite kako oni to rade.

Autorka: Zapravo princip je dovoljno dobar...

D: Moram reći i u Finskoj sam to videla u jednoj poseti školi. Tamo zaista kada se uđe u učionicu može da se vidi kako su učenici angažovani i kako sami konstruišu znanje. Čak i kada se ne razume jezik na

osnovu samo posmatranja stiće se utisak o tom baš primenjom AUN. Ali isto sam videla prostore u kojima se radi sa vrlo malim grupama. **Meni ovo daje maksimalnu šansu svakome. Ono dokle možeš to radiš sa svima i onda se ne opterećuješ onim što ne možeš nego za to vreme radiš nešto drugo.** KK

Autorka: Zapravo ne opstruiraju nastavu ostalih. Na to se nastavnici najčešće žale da ne stiže sa ostalima.

D: Pa Vi ćete to reći, jeste vi psiholog?

Autorka: Da. Pa zapravo to je jedna škola, pristup inkluziji. Neko će reći da moraju biti apsolutno uključeni u sve.

D: **Ja razmišljam prosto kako može svako da dobije maksimum i mislim da je to na ovaj način. Jer ne suočavamo nekoga da se oseća nelagodno jer ne postiže.** KK A ni nastavnik se ne oseća nelagodno zato što mora da posveti posebnu pažnju jer bi tu utrčali drugi ljudi koji bi preuzeli decu.

Autorka: Pedagoški asistenti.

D: Dobro šta još da kažem?

Autorka: Hvala Vam, jer ste pokrili i operacionalizaciju i pitanje koncepta u ovim varijablama koje smo već predložili. Da li ima nešto što je sasvim nova varijabla koju smo izostavili? Govorile smo o dodacima na postojeće da li nešto cijelo nedostaje.

D: Rekla sam ove dodatke vezano za inkluziju. A šta bi još mogli... **Pa znate šta, moglo bi bolje da se razradi formativno proveravanje.** PI

Autorka: Formativno ocenjivanje?

D: **Ne bih rekla ocenjivanje, već baš proveravanje.** PI

Autorka: Jer nije u pravom smislu ocenjivanje?

D: **Da, daje povratnu informaciju koja pomaže da nastavnik možda promeni odluku, metodu zato što formativno proveravanje koje je ugrađeno u proces učenja mu poručuje da tom metodom učenici ne uspevaju da napreduju.** PI

Autorka: Mislite SEKA kao formativno ocenjivanje rada nastavnika?

D: **Ne, nego kao povratna informacija koju nastavnik u toku nastave prikupi i promeni način rada. Koje koristi za modifikaciju i promenu metoda kada odgovori učenika ukažu da je to potrebno.** PI

Autorka: Aha. Dakle kao koliko osluškuje učenike i prilagođava im se.

D: Tako je. Ali to osluškivanje može da se planira a može da bude i neplanirano. Neplanirano jer oni naprave neku reakciju na osnovu koje shvati da mora da promeni. Juče sam držala duplu dozu časova. Imam jednu fenomenalnu grupu studenata. Zmajići su još od prve godine. Imali smo popodne časove četvrtkom, pred kraj sedmice. I ja uđem na čas jako umorna a izađem potpuno preporođena jer koji god problem da im date oni ga razbucaju. Pošto smo radili istraživačke radove (školsku praksu i istraživački rad). I toliko su se primili na te istraživačke radove. Prošle nedelje to ovdje je bila jedna grupa, druga, treća, četvrta. I u ponedeljek su ih izlagali. Kada budu branili možete da dođete. Oduševljena sam kako su jendi drugima davali komentare kako su pohvatali stvari iz metodologije istraživanja. I tačno su lovili gde su problemi. I to sve nakon duplog časa metodike da se uopšte nisu umorili.

Autorka: To je predivno.

D: A zašto sam sve ovo ispričala. U jednom trenutku nešto sam rekla, a i bilo je pretoplo u učionici. I samo se jedna namršti, pa mi je to bio signal da ponovo kažem, i njima sam to pomenula, ovo su situacije kada ćete vi da pratite i kada uočite nešto kod grupe to će vam biti isignal da li da nešto menjate, uzmete drugu metodu. Vidite ne razume. Uzmete i neko nastavno sredstvo koje će da ih podseti ili sl. Tako da formativno proveravanje može da bude jedan dodatak, to je ono koje ne vodi oceni, nego u procesu, a Vi hoćete proces pa morate da imate ovu varijablu. I učenik dobija povratnu informaciju da li napreduje, a i nastavnik ima da li su metode adekvatne. PI

Autorka: Istraživanja pokazuju da nastavnici najčešće ponove na isti način.... Da li mislite da neku varijablu valja izbaciti ili smanjiti.

D: Ne. Prosto mislim da je sve ovo što ste ovdje naznačili jeste neophodno da se prati kvalitet. Sigurno ne. KK

On-line konsultacije sa praktičarima i praktičarkama AUN

Aspekti kvaliteta N/U - operacionalizacija		Može li čas biti kvalitetan ukoliko nedostaje neki od ovih aspekata? Koji od navedenih aspekata su nužni za kvalitet N/U? Mislimo da su svi aspekti nužni za kvalitetan čas.	Kako ocjenjujete operacionalizaciju faktora u SP SEKA i kako se ona može unaprijediti? Ova operacionalizacija faktora je korisna, a dajemo sledeće predloge:
Ime varijable i kvantitativna operacionalizacija	Kvalitativna operacionalizacija varijable		
Vrijeme trajanja sekvence (kvantitativno softver samo bilježi minutažu)	Napomene u odnosu na vrijeme trajanja aktivnosti odnose se na zapažanja o tome u kojoj mjeri su aktivnosti bile pravovremeno organizovane, počinjale na vrijeme i završavale se kako je planirano, i ukoliko je bilo nekih karakterističnih rečenica, učeničkih ili nastavničkih citata koji su se odnosili baš na vrijeme.		<ul style="list-style-type: none"> - Da li nastavnik/ca uspešno povezuje različite sekvence? - Da li je broj sekvenci optimalan (ni previše ni premalo)? - Da li svaka sledeća sekvenca produbljuje temu?
Ciljevi nastave (ciljevi se unose i kodiraju – C1, C2, Cn - prije časa i onda se upoređuje koja aktivnost (A1, A2, An) odgovara kom cilju – softver u rezultatima pokazuje koje aktivnosti ili ciljevi nisu pokriveni i u kojoj mjeri, za svaku sekvencu i za cjelokupan čas).	<ul style="list-style-type: none"> - Kako su formulisani? Koliko su jezički precizni? U kojoj mjeri su opšti, a u kojoj specifični? - U kojoj mjeri ciljevi odgovaraju planu i programu? - U kojoj mjeri ciljevi odražavaju shvatnje da svako dijete može da napreduje? - Da li neke aktivnosti iako nisu u skladu sa planiranim doprinose kvalitetu nastave, i ako da, naglasiti u kom smislu i kom cilju bi služile. 		<ul style="list-style-type: none"> - Koliko su ciljevi časa u skladu sa standardima i kompetencijama? KK - Da li je formulisan relativno ograničen broj ciljeva časa (npr. od 3 do 5) koji se mogu dovesti u

	<ul style="list-style-type: none"> - Da li su neke aktivnosti posljedica improvizacije ili slučajnosti? - Takođe aktivnosti koje izazivaju tipičnu praksu N/U ili odstupaju na određen način od plana i programa predmeta (npr. prevelika pažnja se posvećuje određenoj istorijskoj temi ili sl.) važno je zabilježiti i opisati kako utiču na cjelovitost časa. 		<p>direktnu vezu sa aktivnostima?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Da li su ciljevi časa relevantni za predmet, nastavnu jedinicu, ciljeve obrazovanja (ono što je standardni pristup u AUN-u)? - Da li postoje posebni ciljevi za decu koja pohađaju nastavu po IOP-u? IvsE - Da li su ciljevi časa jasni učenicima/ama. Particip. - Da li nastavnik/ca proverava ostvarenost ciljeva časa, koristeći različite tehnike i postupke? - Da li se kao deo aktivnosti za praćenje ostvarenosti ciljeva časa koristi samovrednovanje i međusobno
--	--	--	---

			vrednovanje učenika/ca. KK
Broj učenika i učenica koji učestvuju	- Koliko (puno ili malo u odnosu na odjeljenje) se učenika i učenica učestvuje u aktivnostima, da li su to uvijek isti, da li postoji nešto specifično vezano za ovu djecu što se može zabilježiti posmatranjem?		<ul style="list-style-type: none"> - Frekvencija odgovora po učeniku/ci (šema rasporeda sedenja) - Praćenje koji/e učenici/e odgovaraju na „teška pitanja”, odnosno laka pitanja (npr. samo dva učenika/ce odgovaraju na sva „teška pitanja”) - Frekvencija odgovora po polu (povezivanje sa predmetom).IvsE
Metoda učenja (nudi se šest dimenzija, na kojima jednu od dvije krajnje vrijednosti ima svaka aktivnost: smisljena – mehanička, konvergentna – divergentna, receptivna – putem otkrića, verbalna – praktična, transmisivna – interaktivna, sa – bez nastavnih pomagala. Softver nudi grafički prikaz svake aktivnosti po dimenzijama pojedinačno i grupisanje frekvencija aktivnosti po sekvenci i u cjelokupnom času (Ivić, Pešikan, Antić, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> - Da li se u aktivnosti koristi jedna ili više metoda? - Kakav je prelaz sa jedne metode na drugu, da li se aktivnosti prirodno nastavljaju jedna na drugu? - Koje dileme ste imali prilikom pozicioniranja aktivnosti u određenu kategoriju metoda? - Kakve razlike postoje među učenicima i učenicama u pogledu metoda rada? 		<ul style="list-style-type: none"> - Da li se izabranom metodom najlakše postiže cilj? <p>Sve stavke sem treće odnose se na procenjivanje kvaliteta časa.</p>
Nivo mentalnog angažovanja RBT (koristi se Revidirana Blumova taksonomija za	- Koji učenici i učenice dobijaju koju vrstu zadataka?		<ul style="list-style-type: none"> - Da li nastavnik/ca postavlja pitanja i

<p>određivanje nivoa mentalnog angažovanja đaka. Bilježi se vrijednost u dvodimenzionalnoj tabeli. *</p>	<p>- Da li zadaci izgledaju preteški (zona budućeg razvoja), prelaki (zona prošlog razvoja) ili u ZNR učenika i učenica?</p>		<p>zadatke sa različitih nivoa RBT?</p> <p>- Da li nastavnik/ca objašnjava učenicima/ama kako da rešavaju složenije zadatke? Da li nudi različite načine rešavanja zadataka? M i RBT</p>
<p>Nivo učešća djece (jednodimenzionalna ljestvica od 8 nivoa participacije:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. manipulacija đacima; 2. korišćenje đaka kao dekoracije; 3. simbolička upotreba đaka ili tokenizam; 4. đaci izvode zadatak aktivnost ali uz objašnjenje nastavnika ili nastavnice; 5. nastavnik ili nastavnica konsultuje đake oko aktivnosti i objašnjava je; 6. nastavnički inicirana aktivnost, ali zajedno sa đacima se odlučuje o tome da li će se i kako sprovesti; 7. đaci iniciraju i sami izvode aktivnost ali odluku o izboru aktivnosti donosi nastavnik odnosno nastavnica; 	<p>- Za koje teme ili oblasti donošenja odluka, nastavnik ili nastavnica konsultuje, a za koje ne konsultuje djecu?</p> <p>- Kako nastavnik ili nastavnica reaguje na dječiju inicijativu?</p> <p>- U kojoj mjeri se učenici i učenice osjećaju slobodnim da pokrenu, predlože ili iskritikuju neku nastavničku odluku? Koliko je okruženje podržavajuće za participaciju?</p> <p>- Kako izgleda proces donošenja odluka u odjeljenju? Koliko je živ, koliko uključuje cijelo odjeljenje, kako djeluje na učenike i učenice, kako na nastavnika ili nastavnicu?</p> <p>- Koliko djece ima jezičku ili neku fizičku barijeru da učestvuje u procesu N/U? Kako se taj problem rješava?</p> <p>- Koliko su važna pitanja u kojima djeca učestvuju, odnosno koliko su važna ona u čijim odlukama ne učestvuju?</p>		<p>- Da li su učenici/e otvoreni/e u komunikaciji sa nastavnikom/com, da li postoji međusobno uvažavanje i poverenje? PI</p> <p>- Da li učenici/e razumeju smisao aktivnosti u kojima učestvuju? Particip</p>

8. đaci iniciraju aktivnost i zajedno sa nastavnikom ili nastavnicom donose odluku o njoj, nakon čega je i izvode (Hart, 2008).			
<p>Okruženje za učenje obuhvata fizički prostor, posebno resurse za učenje (Koren, 2013) i klimu i kulturu na posmatranom času (Mavroskufis, 2013).</p> <p>Resursi koji su korišćeni u nastavi su jedini dio ove varijable koji se kvantitativno ocjenjuje (koristi se postojeća taksonomija sa četiri ključne kategorije i nizom potkategorija koje se odnose na vrstu tehnologije ili pristupa resursima (Koren, 2013). **</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Da li se i koliko učenici i učenice osećaju sigurnim? Kakav je emocionalni ton na času? - Da li i u kojoj mjeri učenici i učenice pokazuju osećaj pripadnost školi, odeljenju? - Koje vrijednosti se njeguju na času? - Da li i u kojoj mjeri dato okruženje motiviše učenike i učenice da se potrudu i daju sve od sebe? Koliko međusobno saraduju? - Koliko dato okruženje podržava proces učenja? - Koliko je dato okruženje prilagođeno učenicima i učenicama različitog obrazovnog iskustva, koji imaju različite potrebe? - Kakvi su međuljudski odnosi u učionici, kako se učenici i učenice obraćaju jedni drugima, a kako nastavnici ili nastavniku? 		

Praktičarka AUN (online konsultacije)

Aspekti kvaliteta N/U - operacionalizacija		Može li čas biti kvalitetan ukoliko nedostaje neki od ovih aspekata? Koji od navedenih aspekata su nužni za kvalitet N/U?	Kako ocjenjujete operacionalizaciju faktora u SP SEKA i kako se ona može unaprijediti?
Ime varijable i kvantitativna operacionalizacija	Kvalitativna operacionalizacija varijable		

<p>Vrijeme trajanja sekvence (kvantitativno softver samo bilježi minutažu)</p>	<p>Napomene u odnosu na vrijeme trajanja aktivnosti odnose se na zapažanja o tome u kojoj mjeri su aktivnosti bile pravovremeno organizovane, počinjale na vrijeme i završavale se kako je planirano, i ukoliko je bilo nekih karakterističnih rečenica, učeničkih ili nastavnčkih citata koji su se odnosili baš na vrijeme.</p>	<p>Mislom da ovaj faktor nije preterano bitan, tačnije, treba ga tretirati dovoljno fleksibilno. Zapravo, on postaje uticajan tek u slučaju ekstremno lošeg koncipiranja (uvod predugo traje, aktivnost nije završena jer je bilo prekratko vreme ili je trajala predugo, pa ugrožava realizaciju drugih...). Ono što jeste važno je da ukupno vreme provedeno u smislenim i relevantnim aktivnostima bude dovoljno za realizaciju ciljeva, pre nego trajanje pojedinačnih aktivnosti.</p> <p>Trajanje nekih aktivnosti može da bude unapred zadato (vreme rešavanja zadatka, rad u grupi...). Kod mnogih aktivnosti moguće ga je planirati tek okvirno, kao udeo vremena u odnosu na čitav čas. KK</p>	<p>-> pravovremenost mi je nejasan pojam i ne bih ga koristila</p> <p>Čini mi se da bi operacionalizacija ove varijable mogla da bude:</p> <p>Vreme dodeljeno svakoj aktivnosti u skladu je sa njenom suštinom i značajem za ostvarenje cilja.</p> <p>Kad postavi pitanje nastavnik daje dovoljno vremena učeniku da smisli i da odgovor.</p> <p>Nastavnik racionalno koristi vreme (nema „praznog hoda“).</p>
<p>Ciljevi nastave (ciljevi se unose i kodiraju – C1, C2, Cn - prije časa i onda se upoređuje koja aktivnost (A1, A2, An) odgovara kom cilju – softver u rezultatima pokazuje koje aktivnosti ili</p>	<p>- Kako su formulisani? Koliko su jezički precizni? U kojoj mjeri su opšti, a u kojoj specifični?</p>	<p>Nužno je postaviti ciljeve časa, da bi se u skladu sa njima planirale aktivnosti.</p>	<p>Da li se ovde misli na individualno postavljanje ciljeva, uključivanje</p>

<p>ciljevi nisu pokriveni i u kojoj mjeri, za svaku sekvencu i za cjelokupan čas).</p>	<p>- U kojoj mjeri ciljevi odgovaraju planu i programu?</p> <p>- U kojoj mjeri ciljevi odražavaju shvatnje da svako dijete može da napreduje?</p> <p>- Da li neke aktivnosti iako nisu u skladu sa planiranim doprinose kvalitetu nastave, i ako da, naglasiti u kom smislu i kom cilju bi služile.</p> <p>- Da li su neke aktivnosti posljedica improvizacije ili slučajnosti?</p> <p>- Takođe aktivnosti koje izazivaju tipičnu praksu N/U ili odstupaju na određen način od plana i programa predmeta (npr. prevelika pažnja se posvećuje određenoj istorijskoj temi ili sl.) važno je zabilježiti i opisati kako utiču na cjelovitost časa.</p>		<p>učenika u postavljanje ciljeva časa i sl.?</p> <p>Ovu tačku bih ili izbrisala, jer se u suštini svodi na prethodnu (slučajnost ne postoji, i kad improvizuje, nastavnik to čini s nekom namerom, ima neki cilj u vidu) ili bih je preformulisala:</p> <p>Da li su neke aktivnosti posledica namere nastavnika da, nezavisno od plana, prati pravac razmišljanja, interesovanja i potrebe učenika? IP</p> <p>Ovu formulaciju ne razumem.</p>
<p>Broj učenika i učenica koji učestvuju</p>	<p>- Koliko (puno ili malo u odnosu na odjeljenje) se učenika i učenica učestvuje u aktivnostima, da li su to uvijek isti, da li postoji nešto specifično vezano za ovu djecu što se može zabilježiti posmatranjem?</p>	<p>Veoma važan činilac</p>	<p>mutni izrazi, mislim da je bolje: većina ili manji broj</p> <p>+</p>

			<p>Da li svi učenici imaju jednake mogućnosti da učestvuju u aktivnostima?</p> <p>Koje mere nastavnik primenjuje da podstakne na aktivnost pasivne i povučene učenike? M</p>
<p>Metoda učenja (nudi se šest dimenzija, na kojima jednu od dvije krajnje vrijednosti ima svaka aktivnost: smisljena – mehanička, konvergentna – divergentna, receptivna – putem otkrića, verbalna – praktična, transmisivna – interaktivna, sa – bez nastavnih pomagala. Softver nudi grafički prikaz svake aktivnosti po dimenzijama pojedinačno i grupisanje frekvencija aktivnosti po sekvenci i u cjelokupnom času (Ivić, Pešikan, Antić, 2003)</p>	<p>- Da li se u aktivnosti koristi jedna ili više metoda?</p> <p>- Kakav je prelaz sa jedne metode na drugu, da li se aktivnosti prirodno nastavljaju jedna na drugu?</p> <p>- Koje dileme ste imali prilikom pozicioniranja aktivnosti u određenu kategoriju metoda?</p> <p>- Kakve razlike postoje među učenicima i učenicama u pogledu metoda rada?</p>	<p>Veoma važan aspekt N/U</p>	<p>Jedna aktivnost – jedna metoda je prihvatljivo, mislim da je važnije da li se u okviru istog časa koristi više metoda.</p> <p>Postoji li individualizacija odabranih metoda u odnosu na učenike različitih karakteristika?</p> <p>+</p> <p>Da li odabrane metode osiguravaju postizanje planiranih ciljeva? M</p>
<p>Nivo mentalnog angažovanja RBT (koristi se Revidirana Blumova taksonomija za određivanje nivoa mentalnog angažovanja đaka. Bilježi se vrijednost u dvodimenzionalnoj tabeli. *</p>	<p>- Koji učenici i učenice dobijaju koju vrstu zadataka?</p> <p>- Da li zadaci izgledaju preteški (zona budućeg razvoja), prelaki (zona prošlog razvoja) ili u ZNR učenika i učenica?</p>	<p>Veoma važan aspekt N/U</p>	<p>Da li su zahtevi i zadaci prilagođeni učenicima različitih sposobnosti, karakteristika, interesovanja? KK</p>

<p>Nivo učešća djece (jednodimenzionalna ljestvica od 8 nivoa participacije:</p> <p>1. manipulacija đacima;</p> <p>9. korišćenje đaka kao dekoracije;</p> <p>10. simbolička upotreba đaka ili tokenizam;</p> <p>11. đaci izvode zadatak aktivnost ali uz objašnjenje nastavnika ili nastavnice;</p> <p>12. nastavnik ili nastavnica konsultuje đake oko aktivnosti i objašnjava je;</p> <p>13. nastavnički inicirana aktivnost, ali zajedno sa đacima se odlučuje o tome da li će se i kako sprovesti;</p> <p>14. đaci iniciraju i sami izvode aktivnost ali odluku o izboru aktivnosti donosi nastavnik odnosno nastavnica;</p> <p>15. đaci iniciraju aktivnost i zajedno sa nastavnikom ili nastavnicom donose odluku o njoj, nakon čega je i izvode (Hart, 2008).</p>	<p>- Za koje teme ili oblasti donošenja odluka, nastavnik ili nastavnica konsultuje, a za koje ne konsultuje djecu i da li je taj izbor smislen, opravdan?</p> <p>- Kako nastavnik ili nastavnica reaguje na dječiju inicijativu? Da li prati i reaguje na znake koje mu učenici u tom smislu upućuju?</p> <p>- U kojoj mjeri se učenici i učenice osjećaju slobodnim da pokrenu, predlože ili iskritikuju neku nastavničku odluku? Koliko je okruženje podržavajuće za participaciju?</p> <p>- Kako izgleda proces donošenja odluka u odjeljenju? Koliko je živ, koliko uključuje cijelo odjeljenje, kako djeluje na učenike i učenice, kako na nastavnika ili nastavnicu?</p> <p>- Koliko djece ima jezičku ili neku fizičku barijeru da učestvuje u procesu N/U? Kako se taj problem rješava?</p> <p>- Koliko su važna pitanja u kojima djeca učestvuju, odnosno koliko su važna ona u čijim odlukama ne učestvuju?</p>	<p>Činilac koji posebno podsticajno utiče na motivaciju učenika.</p>	<p>Deca retko pokazuju inicijativu, ali šalju znake (često neverbalne i nesvesne) da im nešto prija/ne prija, slažu se ili ne, razmišljaju u naznačenom ili drugom pravcu. Nekad je to korisno širenje teme, a nekad digresija, pa i odluka nastavnika da li će je prihvatiti treba da bude u skladu sa tom procenom.</p> <p>Kako će se to videti posmatranjem časa (moglo bi nekim upitnikom ili intervjuom)? Možda je u ovoj tački dovoljno ostaviti samo drugo pitanje.</p> <p>Imajući u vidu (ne)demokratičnost našeg kurikulumu, ovo pitanje bih ostavila za procenu rada odeljenjskih zajednica, odeljenjskih starešina, učeničkog parlamenta i bila bih jako oprezna kada je reč o nastavi. Mislim da je pitanje koje ima smisla - da li je napravljen adekvatan izbor - da učenici odlučuju o</p>
---	--	--	---

			<p>pitanjima koja nisu banalna, ali s druge strane da ne prelaze granice njihove uloge (da nastavnik ne delegira na učenike donošenje odluke koja im po ulozi ne pripada, što može ometati ostvarenje postavljenih ciljeva časa). Možda bi se moglo zameniti pitanjem:</p> <p>Koliko često nastavnik pruža priliku učenicima da naprave neki izbor (aktivnost, sadržaj, sredstva, učila, način ispitivanja...)?Posm.</p>
--	--	--	--

<p>Okruženje za učenje obuhvata fizički prostor, posebno resurse za učenje (Koren, 2013) i klimu i kulturu na posmatranom času (Mavroskufis, 2013).</p> <p>Resursi koji su korišćeni u nastavi su jedini dio ove varijable koji se kvantitativno ocjenjuje (koristi se postojeća taksonomija sa četiri ključne kategorije i nizom potkategorija koje se odnose na vrstu tehnologije ili pristupa resursima (Koren, 2013). **</p>	<p>- Da li se i koliko učenici i učenice osećaju sigurnim? Kakav je emocionalni ton na času?</p> <p>- Da li i u kojoj mjeri učenici i učenice pokazuju osećaj pripadnost školi, odeljenju?</p> <p>- Koje vrijednosti se njeguju na času?</p> <p>- Da li i u kojoj mjeri dato okruženje motiviše učenike i učenice da se potrudu i daju sve od sebe? Koliko međusobno sarađuju?</p> <p>- Koliko dato okruženje podržava različite oblike rada i proces učenja?</p> <p>- Koliko je dato okruženje prilagođeno učenicima i učenicama različitog obrazovnog iskustva, koji imaju različite potrebe?</p> <p>- Kakvi su međuljudski odnosi u učionici, kako se učenici i učenice obraćaju jedni drugima, a kako nastavnici ili nastavniku?</p>	<p>Okruženje za učenje i resursi su važni za kvalitet nastave OU</p>	<p>Ovde vidim dve dimenzije: bezbedno nebezbedno, prijatno – neprijatno (odvojila bih ova dva pitanja) OU</p>
--	--	--	---

9.6. Kvalitativni podaci posmatranja časova

Sistem kodiranja:

Sekvence opisane na sličan način
Sekvence opisane na djelimično različit način
Sekvence koje se kod jedne od posmatračici ne pronalaze
Važne formulacije za analizu

	posmatračica 2. SP- SEKA autorka	posmatračica 1. SP-SEKA kontrola	posmatračica 3. IBUS
1. čas SRPSKI (III razred)			
1	đaci odg na pitanje, da li se nekad ljutite i na koga, daju ilustracije iz svog života, najčešće sa braćom i sestrama	Nastavnik podstiče divergentno mišljenje učenika i razumevanje sopstvenih emocija (ljutnje) i situacija koje je izazivaju. Izostaje sumiranje od strane nastavnika, te aktivnost izgleda kao deklarativno participativna. Nema oslanjanja na ovu aktivnost pri uvođenju naredne.	Ključni aspekti dobro urađeni, manje je bilo povezivanja sa onim što će tek učiti. Facilitira učeničko građenje odgovora na pitanja drugara.
2	djeca rado i učestalo odgovaraju, n najavljuje da rade pjesmu Ljuto meče, piše na tabli i pronalaze u udžbenicima	Dok nastavnik govori o delu i piscu, učenici međusobno razgovaraju. Informacije o delu i piscu su iznete na način koji učenici ne mogu da povežu sa prethodnom aktivnošću ili svojim iskustvom	Aktivnosti su razrađene. Pisanje pesme na znakovnom jeziku.
	djeca odgovaraju šta su zamišljali "ajde pokušajte u jednoj rečenici", javljaju se i odgovaraju, n parafrazira šta su rekli	Nastavnik samo proziva jednog, pa drugog učenika, bez osvrtu i sumiranja. Nastavnik traži od učenika da navedu nepoznate reči, pročitaju ih i definišu ih, dok ih on zapisuje na tabli, usmerava ih na rečnik na kraju udžbenika	
3	grupni rad, po četvoro, listovi sa aktivnostima, učenici popunjavaju, nastavnik ide od grupe do grupe i pomaže		Diferencirane ali homogen sastavučenika, pa nije vidljivo, zadaci su pravljani po modelu pazle - iste težine, sem poslednje grupe (da li je ona najbolja)
	n kaže da učenici odgovaraju promišljenije, dublje odgovore,		

	negoduju što će raditi u grupi, kratko, verbalno	Učenici zajedno u grupama čitaju strofu koju su dobili i razmenjuju ideje za odgovore. S obzirom da su pitanja takva da podstiču divergentno mišljenje, to postiže razmenu između učenika. Zajednički odgovor učenici zapisuju na radnom listu.	Samoregulacije indirektno vidljive kroz internalizovane algoritme učenja i referenciranje na strategije.
4	predstavnice grupe čitaju, zašto je mesec obukao cizme, zasto meče gled au zvezde, zašto zamišljeno čuti,kako s erazlikuje ovo meče, kako razmiješ ove stihove..	Učenici čitaju strofu, pitanja koja su imali, i odgovore koje su dali. Nastavnica zatim poziva druge učenike da prokomentarišu odgovor i daju ideje kako odgovor može da se unapredi. Učenici vežbaju izražavanje i davanje povratne informacije.	Nemam utisak o prijateljstvima.
	pohvalio bih ovaj odgovor.. učiteljica pohvaljuje kako grupa organizuje rad, ne može rečenica da počinje sa "jer", saradljivi su i konfrontiraju se		
2. čas matematika (III razred)			
1	igra je u pitanju, pratimo da ne bi bilo kaznenih poena, dječaci protiv djevojčica, biraju polji, jedan đak pročita, pa odgovara, učitelj daje šansu različitim đacima, pogađaju šta s krije izapolja svaki put kada se završi jedan krug	Učenici putem kviza obnavljaju naučeno gradivo iz matematike	Zadaci su bili dekonstruisani koliko su se učenici dobro snalazilioko njihovog apstraktnog sadržaja.
	biraju najbolje za najteža pitanja,	S obzirom da se kviz sastoji od više pitanja, zadaci se razlikuju na dimenziji verbalno-praktično.	Jača se intrinzička motivacija, samo je rizik u načinu podele u grupe kao i u obeshrabrivanju onih koji “traže više”
	raduju se što se takmiče dječaci vs djevojčice	Takmiče se devojčice i dečaci	Ekses - propuštena prilika za pružanje podrške timskom učenju ali okončalo se.
	svi đaci rješavaju, i upisuju, pojedinačni učenici su ispred table i rješavaju, daroviti učenik koristi simbol koji drugi ne znaju pa učiteljica posreduje		Ima obezbeđivanja primene principa kroz nadovezivanje na svakodnevni život.
2	bodovi se bilježe na tabli, dogovaraju se ko će raditi na tabli, a učiteljica posreduje čitanje i razumijevanje postavki zadatka, svađica oko biranja polja	Nastavnica daje instrukciju, skreće im pažnju na aktivnost i uvodi pravila igre. Učenici su podeljeni na devojčice i dečake. Grupa bira broj zadatka i odlučuje ko će dati odgovor na pitanje, svaki učenik može jednom odgovarati. Učenici na taj način međusobno diferenciraju zadatke. Međutim, učenici se biraju međusobno na osnovu već stečenih uloga.	Samo je diferenciranje nedosledno za naprednije učenike, iako je cela ponuda bila na višem nivou. Učenici uradili pripremu ranije pa je manje vidljiva njihova prezentacija. Prilike za kooperativno učenje su iskorišćene.

		Nastavnica vodi i modeluje proces rešavanja problema.	<p>Optimalno, sem uvođenja takmičenja dečaci vs. devojčice.</p> <p>Prilike za samoregulisano učenje su iskorišćene.</p> <p>Optimalno, čuli su se i metakognitivni iskazi videnja procesa rešavanja zadataka.</p> <p>Prilike za interdisciplinarno/projekatsko učenje su iskorišćene.</p> <p>Ne.</p> <p>Plan časa i materijali obezbeđuju jasnoću ciljeva i dobru strukturu.</p> <p>Samo je greška unela konfuziju ali uspešno prevaziđena, raznovrsnost načina prezentovanja.</p>
--	--	---	---

3. čas Fizičko vaspitanje (III razred)

1	odlučivanje o aktivnostima, učenici zagovaraju fudbal i uspijevaju, nastavnik odobrava, djevojčice pokušavaju da se uključe, ali neusoješno, sa nekoliko dječaka odlučuju o drugoj aktivnosti	Učenici igraju grupne igre po izboru	U početku dezorganizacija dok nije krenula igra. Posle toga pravila igre vode dinamiku.
2	djevojčice igraju borbe ,	Dečaci igraju fudbal sa učenicima drugog odeljenja, drugi deo odeljenja (većinski sačinjen od devojčica) igraju između dvije vatre, deo učenika sjedi na klupi i razgovara.	<p>Priroda predmeta utiče na procenu ovog rada.</p> <p>Slabo vidljivo iz časa(MOTIVACIJA), an entuzijazmu dobijeno iz razgovora sa nastavnikom/učiteljem.</p>
	SVI	VEĆINA	

	izbor je sužen (participacija)	Teško je oceniti aktivnost fizičkog vaspitanja na ovim dimenzijama. Ocenila sam kao konvergentno jer je jasno definisano šta je uspeh.	<p>Dozvoljen izbor grupe prema afinitetima.</p> <p>Prilike za kooperativno učenje su iskorišćene.</p> <p>Dogovaraju se za igre.</p> <p>Prilike za samoregulisano učenje su iskorišćene.</p> <p>Tražili da budu sa drugim odjeljenjem.</p>
4. čas Narodna tradicija (III razred)			
1	uvod u čas, slušaju šta će raditi, o narodnim poslovicama	Nastavnica traži od učenika razumevanje narodnih poslovia	<p>Efikasno se okončavaju ometanja ali način autoritaran, previše direktivan, pa s ebrzo javi novo ometanje.</p> <p>Nedovoljno posvetila vremena novinama i nejasnoćama. Obeshrabrila par puta učenička pitanja. Nedovoljno koristi radne listove sem udžbenika.</p> <p>Pokušava da koristi aktivnu nastavu ali je previše direktivna u tome/autokratska. Pohvaljuje samo neke učenike i to deluje da uvek iste, jer pohvala nije srazmerna propduktu/odgovoru. Malo daje prilike učenicima za biranje.</p> <p>Nedovršeno razjašnjava nejasnoće, kao d ani njoj nije jasno,. Deca se samo obaveste da pogrešno misle (da je potkovicu u obliku magneta), a ne elaborira.</p> <p>Pokušava da poveže sa svakodnevnim životom, ali ne koristi navedene dečije</p>
	SVI	VEĆINA	
	zatvorite udžbenike, prije toga zatvori srpski otvori narodnu		
2		Nastavnica traži od učenika da kažu na koji način razumeju narodne poslovice "Videla žaba da se konju kuju, pa i ona digla nogu." i "Klin se klinom izbija"	
	nabraja narodne poslovice, učenici sporadično odgovaraju, javljaju se za riječ, "ovo dete će crći", učiteljica parafrazira odgovore i ispravlja, daje pohvale, vro često smiruje učenike, jedna djevojčica pokreće pitanje divljih konja koji ne nose potkovice	Nastavnica traži asocijacije od učenika na potkovicu	
3	čitanje teksta iz udžbenika, djevojčica čita učiteljica dodaje, onda se javljaju za riječ i odgovaraju na pitanja o tekstu, razumijevanje teksta je cilj		
	ovo je jedan najteži tekst koji sam čitala	Učenica čita tekst o kovaču iz udžbenika	

		Nastavnica proziva jednu učenicu da pročita tekst, ispravljajući dok čita netačno pročitane reči	primere za kokonstrukciju.
4	odgovaranje pitanja iz udžbenika, upisuju se odgovori	Učenici odgovaraju na pitanja o tekstu	Slabo vidljivo jer diferencira kroz favorizaciju.
	određeni đaci ne zapisuju, jedan sigurno	Učenici čitaju naglas pitanje iz udžbenika, usmeno odgovaraju, a svi učenici zapisuju odgovor u svesci.	
5	djevojčica inicira pitanje, nije joj jasna jedna izreka	Učenici daju svoje razumevanje potkovice, na inicijativu jedne učenice	Prilike za kooperativno učenje su iskorišćene.
		učenica je samo inicirala pitanje, ali je to zaokrenulo cijelu aktivnost	Postoje pokušaji, ali nedostaje više kooperativnog učenja i dobro osmišljenih instrukcija koje inspirišu na međusobnu saradnju.
6	priča o izgubljenoj potkovici, nacrtajte predmet iz priče i napišite priču, čitaju priče, jedna priča o mrtvom konju.. wow, čitaju oni koji se jave ili učitelj. prozove, aplauz za jednu djevojčicu i njenu priču	Učenici individualno pišu priču o izgubljenoj potkovici	Prilike za samoregulisano učenje su iskorišćene.
	teodora inicira da bude u formi dramskog teksta, učiteljica to dozvoljava i ohrabruje slične izbore, učiteljica obilazi nepažljive učenike,	Nastavnica zadaje učenicima da individualno u udžbeniku napišu priču o izgubljenoj potkovicu i nacrtaju jedan predmet iz priče. Djevojčica inicira mogućnost da priču pišu u formi dramskog teksta. Nastavnica im omogućava da na različite način ispričaju priču, kao dijalog, kao narativ... Dok učenici rade, učiteljica ide od klupe do klupe i proverava kako napreduju.	Sama nastavnica nije dovoljno autonomna u odnosu na loš udžbenik koji se svodi na čitanku. Prilike za interdisciplinarno/projekatsko učenje su iskorišćene.
7	učenica pokazuje potpisan domaće ili kontrolni, učiteljica podsjeća da s ocjenjuje aktivnost		Vrlo malo interdisciplinarnosti jer, nastavnica, izgleda, slabo poznaje sadržaj pa beži u Srpski jezik.
		Učenici čitaju naglas napisanu priču	
		Ne mogu da odlučim da li je aktivnost čitanja, receptivna ili putem otkrića. Rekla bih da svakako nije putem otkrića, jer učenik čita gotov tekst, dok nije ni receptivna, jer je u fokusu vežbanje učeničke veštine.	

5. čas Građansko vaspitanje (III razred)

1	čitaćemo tekst na strani, da bi prokomentarisali i odgovorili na pitanja	Učenici čitaju tekst "Dobro drvo" po ulogama	Da, prati, ali kao policajac.
	nefeli, miljenica naratorka	Aktivnost čitanja je teško ocjeniti na dimenziji smisleno-mehaničko i transmisivno-interaktivno. Nastavnica nije dala nikakvu dodatnu instrukciju ili postavila neko pitanje kojim bi podstakla aktivnije bavljenje sadržajem.	Prevelika direktivnost/autoritarnost, prekida ometanja ali na način koji ne sprečava nova.
		Učenici čitaju tekst po ulogama. Deo učenika ne prati čitanje teksta.	Kao u Narodna tradicija.
2	odgovaranje na pitanja o priči, neka djeca su se rastužila,	Učenici odgovaraju na pitanja o tekstu koje učenica postavlja	Kao u Narodna tradicija, učenike frustrira u nedostatku razjašnjavanja, pa brzo odustaju tako inicijativna motivacija ne postoji.
3	neka djeca pogleduju ili upisuju u udžbenike	Učiteljica postavlja pitanja i proziva učenika po učenika koji naglas odgovaraju na pitanje. Jedan učenik problematizuje završetak teksta.	Kao u Narodna tradicija.
	upiši šta je briga a šta nebriga o prirodi, odgovaranje na pitanje iz udžbenika i upisivanje odgovora	Nastavnica traži od učenika da navedu kako brinu ili kako ne brinu o prirodi	Kao u Narodna tradicija - nedovoljno koristi potencijale predmeta za primenu. X2
4	nekoliko učenika protestuje, kažu "mi smo ovdje neprimetni" i daje odličan odgovor o sadnji sjmenea i produživanju života drveta	Nastavnica poziva učenike da navedu na koji način sve možemo da brinemo o prirodi. Učenici navode usmeno svoje odgovore.	Favorizovanje, protivrečne poruke istim učenicima.
	čudno je da se čini da većina djece drži ruke u vazduhu iako ne prate aktivnost u tolikoj mjeri, kad ih uč prozove ne znaju gdje su stali ili šta bi trebalo da kažu..		Prilike za kooperativno učenje su iskorišćene.
		Učenici u udžbenik upisuju na koji način brinu o prirodi i čitaju dvoje odgovore na glas	Ne - ne postavlja grupni rad tako da se obezbedi međusobna saradnja, tako da svi rade individualno.
5	grupni rad, problem iz liste nebrige i planiranje akcije, slučaju objašnjenje zadatka uč čita iz knjige	Učenici u grupi planiraju akciju brige o prirodi	

	pitanje u vezi roganizacije grupe, bez odgovora		Prilike za samoregulisano učenje su iskorišćene.
		Nastavnica daje instrukciju za rad u grupi. Učenici u grupi planiraju akciju brige o prirodi, vodeći se pitanjima iz udžbenika. Dok učenici rade nastavnica obilazi svaku grupu i proverava kako napreduju. Grupe naglas čitaju produkt rada grupe.	Ne. Prilike za interdisciplinarno/projekatsko učenje su iskorišćene. Ne.
6. čas Biologija (V razred)			
1	uvod u čas, podsjećanje šta su radili, postavlja pitanja i odgovaraju	Podsjećanje na skrivenosjemenice i golosjemenice	Učenik vodi čas, prezentuje, postavlja pitanja drugim učenicima, Stefan.
		Nastavnica postavlja pitanja kojima pomaže učenicima da definišu šta su golosjemenice i skrivenosjemenice, koje su sličnosti i razlike između njih.	N - podsećanje na podelu (golosemenice, skrivenosemenice). Pomaže: osnovna razlike, biljke, izvor voće, lepo ste to uradili, baš lepo, svojom glavom misli, niste preuzeli slike sa interneta.
2	prezentacije grupa, nastavnica napominje šta je važno zapamtiti na kraju, pita ih šta je važno zapamtiti	Učeničke prezentacije o temama važnim za nastavnu jedinicu	Da li ima pitanja. Sumira razlike između gajenih i samoniklih biljaka. Korisnost: upozorava šta i gde brati.
	jedna prezentuje, drugi odgovaraju na njihova pitanja		II grupa Žitarice: kakva je to grupa hej (u IV razredu ste se upoznali sa ž.)
	učenice koje prezentuju uključuju ostale i pitaju ih, nastavnica prozova neke koji nisu pažljivi, svi veoma živo učestvuju, predivnoće jedne	Polovina učenika je aktivna. Jedan učenik izlaže, dok druga dva učenika samo drže poster. Drugi učenici se uključuju i tokom prezentacije, postavljajući pitanja i sugerišući.	Zna li neko da kaže koje su žitarice? Šta su žitarice?
	ima dosta reprodukcije, puko pamćenje		N: ističe najvažnije (šta se koristi od žitarice, celo zrno, ko koristi crni hleb (možete da kažete roditelj. koji su zdraviji). Pojašnjava, preporučuje.
	ne mogu da se orjentišem više, sve sam preskakao		
	koncept je ljekovito bilje, žitarice, nastavnica ne ukazuje na nelogičnosti (ceresea boginja odakle riječ žitarice)	Učenici izlažu postere koje su prethodno pripremili u grupi. Tokom prezentacije drugi učenici podižu ruku, javljaju se, komentarišu, dodaju, pitaju. Učenici	Dinamičan čas, ali pola odeljenja ne učestvuje u zadatku i N ih ne primećuje.

učenik inicira aktivnost ali nastavnica ne odgovara (kaže da je probao čorbu od koprive i hoće d adiskutuje o tome); još jedno pitanje inicira isti učemnik, da kopriva peče, pa nastavnica dopunjava. još jednom pokušava da inicira aktivnost za koprivu "samo malo" kaže učiteljica.. sad uspijeva i kaže d asu koprive najčešće pored šuma	navode primjere iz svog prethodnog iskustva. Učenici koji izlažu takođe postavljaju pitanja drugim učenicima kako bi ih uključili. Nastavnica hvali inicijativu, pojašnjava, postavlja pitanja, kako bi učenici naveli što više primjera. Učenici pohvaljuju aplauzom, nastavnica daje povratnu informaciju, dosta neodređenu ("Lepo, to je bilo lepo! Super!"). Nastavnica na kraju sumira najvažnije informacije iz prezentacije.	Bolji uč. radili panoe (po 3 uč.) prezentuju, pitaju druge, odgovaraju, ispituju uč. i nastavnika. Uspeli da 2 grupe izlažu (jedna ostala). * Da li su mogli da biraju šta i sa kim da rade? Na samom času nema individualizacije. U grupama (3) radili panoe, 1 prezentuje. 10-12 uč. Se ne uključuje (od 21) Stefan!!!
jedna djevojčica samo drži pano, ne učestvuje, učenici iniciraju aplauz		
opet stefan inicira pitanje o bezglutenskom hljebu, prezenter odgovara, oni koji su prezentovali uopšte ne učestvuju dalje		
dječaci pričaju svoja iskustva nastavnici, ne ostalim drugarima, neki se pripremaju za prezentaciju, nastavnica ih hvali, što su same pisale i dobro organizovale aktivnost, daje fidback		
koriste panoe koje su sami pravili		

7. čas BIOLOGIJA VI RAZRED

1	uvod u čas, sklonite telefone, imamo goste, traži lekciju u udžbeniku, nađite stranu, obratite pažnju na ove slike i odgovaraćete na ovim slikama	U udžbeniku rade zadatak o...	Rezimiraju prethodno učeno.
	SVI	VEĆINA	157, 158, 160 pogledajte slike, čitajte, prepisite PREGLED GRADIVA
	prepisuju iz udžbenika	Udžbenik	N - strog, "Ajmo dušo", "kao što ste već videli"; "čuti i radi", "odlično"
	najavljuje šta će sljedeće godine raditi	Nastavnica ih upućuje na stranice u knjizi sa kojih će pročitati tekst, analizirati fotografije i odgovarati na njih. Prepisati tekst u svesku. Navode da će paralelno propitivati. Hvali učenike, jer su bili dobri i služi ih keksićima.	6 uč. proziva da ustanu; "stani lepo odgovaraš", "zatvori knjige i sveske"
	10 ak min uvoda, čas kasnije počeo zbog slikanja	Provera znanja o...	"Znate da ja ne dozvoljavam" Ponovi sa mamom isto što sam te već pitala.
			Pitanje: Nabroj karakteristike sisara; koja

	<p>ipitivanje 6 učenika, jedan kaže da će sljedeći čas</p> <p>ne može d aodgovara</p> <p>odgovara na reproduktivna pitanja</p> <p>dobro aj znao si nešto 5</p> <p>luka macura hoće da odgovara ali mu ne dozvoljava jer je slušao muziku na prošlom času</p> <p>oklijeva ali odgovara.. kada pogriješi po faci nastavnice zna da je pogriješio pa s eispravlja</p> <p>više ih je pitala zabilježeni su samo karakteristični</p> <p>nastavnica kratke odgovore traži, dopunjava, lako daje pohvale "odlično", vrlo odsječna i stroga</p> <p>"ajmo dušo", kada pita učenicu druga djeca se javljaju iako im je dat drugačiji zadatak, sporadično se javljaju različiti učenici i odgovaraju na pitanja, dopunjuju uglavnom započete rečenice koje nastavnica počne</p> <p>paralelno se odvijaju dvije aktivnosti, veći dio odjeljenja piše, i javlja s ena neka pitanja, a po jedno dijete odgovara na reproduktivna pitanja, vrlo jedonstavna, pamćenje činjenica</p>	<p>Učenici se javljaju, iako nisu prozvani.</p> <p>Nastavnica ispituje učenike. Prozvala je šest učenika. Jedan učenik nije spreman, traži da odgovara narednog časa. Nastavnica postavlja pitanje, nakon što dječak ne zna odgovor, slaže se da odgovara narednog časa. Upućuje ga da do narednog časa spremi gradivo za odgovaranje sa majom. Jednu od učenica oslovjava sa "devojčice" jer joj ne zna ime. Sve učenike oslovjava sa "Dušo". Daje afirmativnu povratnu informaciju učenicima po završenom odgovaranju, hrabri ih da nastave da uče. Postavlja trik pitanja: "Koja je funkcija bočne linije kod vodozemaca?", vodozemci nemaju bočnu liniju.</p>	<p>uloga je lojnih žlijezda;</p> <p>1 uč. odgovara drugi dopunjuju (STOJE)</p> <p>ISPITUJE - sve skloni, nema svesaka, nema knjiga.</p> <p>Ostali čitaju i prepisuju iz knjige uokviren tekst!</p> <p>Nemam uvid da li su postavljena pitanja data za određenu ocenu ili ne. Koja je uloga lojnih žlezda - za koju ocenu je ovo, koji nivo standarda?</p> <p>Za kratko vreme odnos N-uč, atmosfera, klima? 2</p>
8. čas Francuski jezik VI razred			
1	<p>okrenite stranu, radimo onu našu lekciju, proziva određene učenike, na francuskom, učenici priupitaju za prevod</p> <p>o čemu se radi</p>	<p>Obnavljanje lekcije o hrani</p> <p>Većina učenika</p>	<p>Prilike za kooperativno učenje su iskorišćene.</p>

	preevode i daju kratke odgovore		Nastavnica je u nekoliko navrata pokušala da podstakne kooperativno učenje, čitanje u paru iz klupe, glumljenje scene iz restorana, ali nije zaista bilo potrebe za saradnjom, jer su svi imali svoj tekst.
	iva šta ti voliš, na francuskom, izgovra učenici ponevljaju		
	nastavnica sve vrijeme stoji ispred odjeljenja	Nastavnica usmjerava učenike na stranicu u udžbeniku na kojoj se nalazi lekcija. Zatim, postavljajući pitanja na francuskom, proziva učenike da odgovore.	Prilike za samoregulisano učenje su iskorišćene.
	dijeli u dvije grupe slano slatko, pita oni nabrajaju šta koriste za jelo iz te kategorije	Izlistavanje slatke i slane hrane	Unapređenje rjčenika je jedna od aktivnosti koja nije iskorišćena tako da podstakne SR učenje, a mogla je.
	ništa se ne koristi	Nisu korišćeni dodatni resursi	Prilike za interdisciplinarno/projekatsko učenje su iskorišćene.
	neki učenici iniciraju srpski ali n vraća na francuski	Nastavnica dijeli učenike na grupu koja više voli slatkiše i grupu koja više voli slaniše. Zatim ih proziva i traži da na francuskom navedu po jednog predstavnika slaniša i slatkiša.	S obzirom da je tema časa hrana, osim francuskog jezika bi bilo moguće razgovarti i o biologiji, hemiji, istoriji, geografiji, ali nastavnica ne referiše na bilo šta od navedenog.
2	neki se vidi da ne razumiju, ali zato i ne učestvuju, ona nastavljan an francuskom, ali daje instrukciju na srpskom		
	jedna grupa prezentuje, pravila lijpig ponašanja na panou	Učenici izlažu pravila ponašanja na francuskom jeziku	
	tri učenika		
	papirni pano pravili učenici	Izrađen hamer papir sa pravilima ponašanja na francuskom jeziku	
3	nastavnica ispravlja djelove panoa	Grupa od 3 učenika izlazi na tablu. Dva učenika drže hamer, dok treća učenica čita i prevodi pravila ponašanja. Jedan od učenika postavlja	

		pitanje/komentariše, nastavnica to uvažava.	
4	pričaju pravila jedni drugima u parovima, ostali slušaju	Učenici u paru predstavljaju jedni drugima pravila ponašanja	
	proziva parove	Udžbenik	
	jer čitaju iz knjige ni ne sjećaju se (ZAŠTO MEHANIČKA)		
	nekoliko parova i prelazi s ena novu aktivnost		
	postavlja pitanja i sami se učenici javljaju i odgovaraju, on akaže na fra oni prevedu	Čitaju i prevode tekst	
	udžbenik	udžbenik	
5	pita, oni odgovore kratko ili pročitaju odgovore. proziva one koji čitaju	Učenici čitaju tekst na francuskom i prevode ga. Učenik postavlja pitanje o nepoznatoj riječi, ali nastavnica ignoriše.	
	ajde nikola ti si konobar, piše na tabli i pita kako se neke riječi prevode, djeca dobacuju, odgovaraju, najčešće pročitaju		
	TABLA	Tabla, udžbenik	
6	n piše riječi na tabli, bolje bi bilo da to rade djeca, zanimljivo je da i kad pita na francuskom djeca odgovaraju na srpskom	Učenici izlistavaju nepoznate riječi iz teksta	
	jedan učenik pita a kako se kaže gorko i kisjelo, ne odgovara		
7	učenici glume scenu iz restorana pred tablom: luka nas zabavlja pred tablom, glupira se i govori da pjeva i igra na francuskom	Učenici glume scenu iz restorana na francuskom	
	za domaći jedan razgovor u restoranu	Nastavnica dodjeljuje ulogu konobara jednom učeniku, koji zatim prilazi drugim učenicima i glume scenu iz restorana. Zatim jednog od učenika izvodi pred	

		tablu da igra i pjeva kao dio scene iz restorana. Za domaći zadatak naručuje da napišu dijalog u restoranu.	
9. čas Hemija (VII razred)			
	uvod u čas, raspoređuje učenike, daje komentare u vezi discipline, predstavlja nas kratko, formira grupe, orijentišu se kako da sjede	Učenici u grupama rade zadatke	Nastavnica pozdravlja učenike (malo ironično), predstavlja goste, molim te da sedneš. 1-2 učenika da s ekoncentrišu na čas - gde su, zašto su tu, disanje. *4 grupe po 6-7 učenika po 4 zadatka, vođe grupa-podseća na pravila rada, pohvaljuje, podstiče, “odlično”, “dobro”. porverava da li su čuli i prepisali sa table. Nema najave časa. Ne zna se kriterijum formiranja grupa. Zaposlila ih je, ali koliko drži pažnju, koliko promišljaju?? Prepisuju (pola časa) i šta su stigli?
		Vršnjačka podrška, radni listovi	
1	nastavnica podsjeća da se ne misli o drugim stvarim aveć o nastavi	Nastavnica daje instrukcije za raspored sjedenja. Učenici se okreću jedni ka drugima i prave grupe od po 6 učenika oko jedne klupe. Nastavnica pokušava da fokusira učenike na sadržaj, tako što im daje jedan minut da se prosjete zašto su danas na času. Zatim ide od klupe do klupe i daje učenicima koji su vođe grupe papir sa zadacima. Unutar grupe jedan učenik čita zadatak, dok ostali slušaju i zapisuju podatke iz zadatka. Nastavnica tokom rada na zadacima ide od klupe do klupe. Pita da li su završili, uzima jednu grupu kao reper.	Nema saopštavanja cilja ili šta se utvrđuje. Dobijaju nastavne listiće. N: poslužićemo s eknjigom ako je neophodno; proverava da li je jasno; daje instrukciju da rade pojedinačno, razmene sa drugima u grupi. Uč. rade, snalaze se. Vođe grupa izlaze ispred table i prepisuju zadatke, više grupa upredo.
2	1 minjut se opustite i koncentrišite gdje ste, zašto ste ovdje došli, duboko dišite		
	izlažu grupe rezultate na tabli, svi paralelno, prepisuju sa listića, čini se čisto mehanički	Učenici rade zadatke na tabli.	Zad. Koliko molekula vode... Drugi zad: napisati hem. Formulu; odredi broj atoma, tabela, sagorevanjem H nastaje H ₂ O; da li se sastav...
3	jedan učenik ide da donese flomaster, ostali rade	Tabla, radni listovi Po jedan predstavnik svake grupe izlazi na tablu. Prvo predstavnik jedne grupe čita zadatak i radi ga na tabli, ostali učenici	Nemam uvid u nastavne listiće, ali mi se

		<p>prepisuju u sveske. Nastavnica proziva učenike kojim redom da čitaju i rade zadatke i daje im povratnu informaciju za zadatke koje rade na tabli. Učenik postavlja pitanje u vezi urađenih zadataka. Nastavnica odgovara i hvali postavljanje pitanja.</p>	<p>čini da su bili raznoliki zadaci, tabele, izračunavanja, da uporede.</p> <p>20 minuta rade u grupama. Nakon toga po luč (4) piše rešenja, sa njim vodi razgovor ostali prepisuju? (sko uopšte mogu da stignu)</p> <p>Nema individualizacije nastave.</p>
--	--	---	---

10. čas matematika (V razred)

1	<p>upisuje odsutne, pita za domaće, ko je uradio ko ne,</p>	<p>Nastavnica proverava da li su učenici uradili domaći zadatak</p>	
		<p>U ovom slučaju je dominantna aktivnost nastavnice, i to aktivnost koja nije prvenstveno usmjerena na učenje, te je teško definisati metod učenja.</p>	
		<p>Nastavnica traži od učenika da procjene da li je neki od zadataka koji su imali za domaći zadatak bio nejasan.</p>	
2	<p>pita da li znaju za aritmetičku sredinu, sporadično asociraju i zapisuju odgovor šta je aritmetička sredina, bilježe na tabli formulu, učenici diktiraju šta dapiše učiteljica na tabli, daje primjere, niz iscjepkanih zadataka</p>	<p>Nastavnica definiše aritmetičku sredinu i način računanja aritmetičke sredine</p>	<p>Nema individualizacije, svi dobili jedan isti zadatak.</p>
3	<p>daje primjere i pita da sami učenici osmisle primjer, ispravlja kada daju pogrešni primjer, pita kako može da se modifikuje dabi bio dobar, sa jednim učenikom..</p>	<p>Nastavnica piše na tabli formulu.</p>	
	<td> <p>Učenici definišu aritmetičku sredinu i način računanja.</p> </td>	<p>Učenici definišu aritmetičku sredinu i način računanja.</p>	

	daje primjere i pita da sami učenici osmisle primjer, ispravljajući kada daju pogrešni primjer, pita kako može da se modifikuje da bi bio dobar, sa jednim učenikom..	Nastavnica postavlja pitanje šta je aritmetička sredina, pošto učenici ne znaju, postavlja pitanje šta je prosek. Učenici odgovaraju, na osnovu svega što su učenici rekli, nastavnica definiše aritmetičku sredinu i diktira učenicima definiciju, a oni je zapisuju u svesci. Zatim postavlja pitanje na koji način se računa aritmetička sredina, učenici odgovaraju, nastavnica definiše i zapisuje na tabli.	
4	učenica izlazi na tablu i radi zadatak,	Učenici smišljaju zadatke i rade ih na tabli	
5	zadaje domaći zadatak, dajte 10 primjera za as i napišite što maštovitije	Nastavnica zadaje za domaći zadatak da učenici napišu što maštovitiji tekstualni zadatak i urade ga.	
6	davanje i elaboriranje primjera, ilustrativno, primjena, kada digresiraju, vraća ih na aktivnost	Nastavnica traži od učenika da navedu jedan primer za računanje aritmetičke sredine iz života. Učenik navodi primer i izlazi na tablu da ga uradi. Nastavnica traži od učenika da daju povratnu informaciju na urađeni zadatak.	
	postavlja pitanje jedan učenik		
	daje primjer i opisuje ga, pa ga računa na tabli		
	daje primjer i opisuje ga, pa ga računa na tabli		
	postavlja pitanje o izuzecima		
	postavlja pitanje o izuzecima		
	daje primjer i opisuje ga, pa ga računa na tabli		
	daje primjer i opisuje ga, pa ga računa na tabli	Naglasak je na primeni algoritma za računanje prosjeka na različitim primjerima.	

	daje primjer i opisuje ga, pa ga računa na tabli		
	tabla se koristi zapisuju u sveskama		
	dok učenici rade na tabli ostali dobacuju, postavljaju podpitnja i sl, nastavnica daje podsticaje i usložnjava primjere	Nastavnica traži od učenika da navedu jedan primer za računanje aritmetičke sredine iz života. Učenik navodi primer i izlazi na tablu da ga uradi. Nastavnica traži od učenika da daju povratnu informaciju na urađeni zadatak.	
11. čas Informatika i tehničko (VII razred)			
	uvod u čas, predstavlja, daje pakete sa djelovima vjetrenjace, objasjava proces i trazi da u grupama , parovima, 6 parova, prave turbinu, ko napravi zna se...	Izrada vetrenjače	
1	nastavno pomagalo je paket za pravljenje		Prilike za kooperativno učenje su iskorišćene.
	nastavnik prilazi i za njih pravi neke djelove.. pomaže jednoj djevojčici koja nema para; jedan učenik pita kako ide ljudi? nema nekog odgovora		Nastavnik je organizovao rad u paru i podsticao zajednički rad na predmetu.
	može malo muzike nastavnice?pita jedan dječak. n odg. može samo radio, jer nemam nasnimljenu kaže nastavnik		Prilike za samoregulisano učenje su iskorišćene.
	nastavnice do koliko radimo - nema odgovora		+/- Aktivnost je omogućavala osmišljavanje različitih rješenja problema, ali su izostala nastavnička pitanja kojima bi podsticao SR učenje.
	paketi za pravljenje, stari dosta, učenicima djeluju poznati	Vršnjačka podrška - rad u paru, komplet za konstruisanje vjetrenjače	
2	postavlja dodatna pitanja i učenici odgovaraju, zainteresovano prave, mada ne oduševljeni, dva člana dolaze aksno, jednog pridružuje samoj djevojčici, drugoj paru uz objašnjenej kratko šta se radi	Učenici formiraju parove i svaki par dobija jedan komplet za rad. Nastavnik objašnjava šemu koju je prethodno nacrtao na tabli. Objasjava elemente koji su potrebni za zadatak (npr. izvori energije, generator). Učenici prave vjetrenjaču. Nastavnik ide od klupe do klupe i daje učenicima smjernice.	Prilike za interdisciplinarno/projekatsko učenje su iskorišćene. Način na koji je čas realizovan je omogućavao kombinovanje znanja iz fizike, hemije, tehničkog, ali nastavnik nije eksplicitno referisao na druge predmete.

		Učenici koja nema para, pomaže, tako što joj pomaže da napravi konstrukciju. Učenik inicira puštanje muzike dok rade. Nastavnik se trudi da pronade neku "neometajuću" muziku na računaru. Učenike koji kasne usmjerava da se pridruže postojećim parovima/grupama. Učenici postavljaju pitanja otvoreno!	
12. čas Engleski jezik (V razred)			
1	uvod odsutni, najava ispracaja osmaka, i onda na engleskom, molim vas otvorite knjige na određenoj strani, sta bi bila avantura pita, pita uvodna pitanja, da svi odg na engleskom	Uvod u lekciju: definisanje teme	Ona im je razredna pa posvećuje puno vremena i drugim temama.
	smart tabla	Projektor, udžbenik	Za celovitost može da zahvali udžbeniku.
2	neki se javljaju svi slušaju	Nastavnica na engleskom jeziku upućuje učenike da otvore udžbenik na strani 80 i najavljuje lekciju An Adventure story. Nastavnica traži od učenika da na engleskom jeziku definišu šta je avantura i da opišu jednu svoju avanturu. Dok učenik priča, nastavnica ga potpitanjima vodi da detaljnije opiše. Pita učenike šta vide na slice. Učenik postavlja pitanje o nepoznatoj riječi i nastavnica odgovara.	Ne hrabri učenike da pitaju. Ali sputava napredniju decu - ne da da nastavi kada je uradio, ne daje šansu svima. Malo je kruto za nastavu engleskog.
	prica svoje iskustvo PITANJA DJELUJU ASOCIJATIVNA ZATO MEHANIČKI		Prilike za kooperativno učenje su iskorišćene.
3	slušaju priču koja piše na tabli i u udžbenicima	Učenici slušaju audio lekciju na engleskom jeziku i odgovaraju na pitanja o lekciji	Nedovoljno.
	smart tabla, kompjuter, zvučnici	Računar i projektor	Prilike za samoregulisano učenje su iskorišćene.
	what stupid thing did they do i slična pitanja za razumijevanja teksta, učenici odgovaraju, javljajući s eza riječ	Nastavnica najavljuje da će slušati lekciju i traži od učenika da obrate pažnju na glupost koju su dječaci u priči uradili. Nakon slušanja priče, učenica postavlja kratka pitanja o tekstu	Malo, naprotiv ima zbunjjuće metode "kao prvo" prepričavanje, pa izdvajanje nepoznatih reči, ali sve je po njenim pravilima.

		i proziva učenike koji odgovaraju. Učenik je u jednom trenutku pao sa stolice, nastavnica prilazi da vidi da li je dobro, a zatim skreće pažnju drugih učenika sa njega: "Dobro, nemojte ga više kritikovati."	Prilike za interdisciplinarno/projekatsko učenje su iskorišćene. Malo.
4	nastavnica posreduje odgovore, nisu previše komplikovani, jedan učenik pada sa stolice pa kratkotrajno poremeti red	Učenici prevode nepoznate riječi iz teksta	
		Nastavnica čita tekst i izdvaja nepoznate riječi, zapisuje ih na tabli. Učenici pokušavaju da prevedu nepoznatu riječ i na srpski i na engleski i da nađu što veći broj sinonima na engleskom jeziku. Opominje učenice koje razgovaraju i upozorava ih da će od narednog časa sjediti odvojeno. Riječi koje uvodi koristi da obnove gramatiku, npr. traži infinitiv glagola ili superlativ pridjeva. Povezuje gradivo sa drugim predmetima - miserable, riječ iz francuskog jezika. Dječak iz posljednje klupe sa naočarima ima teškoće da vidi zapisano na tabli, ustaje da bolje vidi, piše šta piše na tabli, ali nastavnica ga ne vidi.	
5	open notebooks, ovo je posljednji tekst koji radimo, pitaću ga koncentrišite se, onda pita za prevod određenih sintagma i tako prolaze kroz tekst	Učenici samostalno čitaju tekstu u sebi i odgovaraju na pitanja o tekstu	
	sporadično		
	nekada za riječ pita a svi u glas odgovore		
	jedan učenik ne vidi dobro na tabli iz posljednje klupe i pita šta piše, n ga ne čuje, jednom i izlazi iz klupe kako bi s eprilizio tabli i procitao		
	pita za vezu neke riječi sa francuskim, overall aktivnost djeluje jednostavna za djecu		

	čitaju tekst u sebi i rade t or f vježbu, n napominje da traže i nove nepoznate riječi, 2 min imate za ovo	Nastavnica upućuje učenike da samostalno u sebi pročitaju tekst i odgovore na pitanja T/N u udžbeniku. Nekoliko učenika traži pojašnjenje i nastavnica ga daje. Učenik pita da li da pređe na narednu vježbu, nastavnica kaže da će prvo uraditi ovu vježbu. Nastavnica proziva učenike da svaki odgovori na po jedno pitanje. (NIJE ANALIZIRANO KAO ODVOJENA AKTIVNOST)	
	excercise 4, biraju koji pridjev je + koji - nastavnica upisuje na tabli odgovore		
6	jedan učenik kaže kako je excited i + i - a jedan s eusprotivi ali onda komentariše azaista prodube razumijevanje	Nastavnica čita pridjeve i traži od učenika da prevedu pridjev i definišu da li pridjev opisuje negativno ili pozitivno osjećanje. Učenici imaju zadatak da napišu po jednu rečenicu za po jedan negativan i jedan pozitivan pridjev. Učenici traže objašnjenje, nastavnica pojašnjava, pomaže učenicima da završe rečenicu. Vraća se na učenika, koji je prethodno postavio pitanje i odgovara mu. Jedan od učenika uvodi novu riječ, sleng.	
7	zadatak je da svoja osjećanja izraze pozitivnim i negativnim rečenicama	NIJE ZABILJEŽENO	
13. čas RUSKI jezik (VII RAZRED)			
1	dan danas ponavljamo genitiv najavljuje, pita ih šta imaju od listića od prošlog puta i lekcija u lekciji, uvodna pitanja o genitivu, pojedini učenici odgovaraju	Učenici koriste genitiv u rečenicama na ruskom jeziku.	Očito postoje pravila, ali nastavnica mora da ih ponavlja. Ne primjećuju se rezultati učenja. Od radnih materijala koriste se samo radni listovi i gramatički pano na zidu.
	odgovara		
	prevodi dvije rečenice		
	ja sam pored prozora, n upućuje na sveske i na zid		

	pokušava da pita sve učenike/ce		Prevelika jasnoća za davanje instrukcije koristi se srpski jezik, ali koliko to doprinosi napretku (u učenju ruskog)?
	pitanja su različiti primjeri upotrebe genitiva, ispravlja i dodaje ono što nedostaje, mogu da smisle bilo koji primjer, dižu ruku da odgovore ko nema slobodnog vremena	Zidni poster sa padežima	Ne pokazuju znake dosade ali ni entuzijazma, podrška nedostaje (za sve): proziva smao one koji se jave.
	zna imena i lijepo komunicira sa učenicima	Nastavnica upozorava da će danas obnavljati genitiv i temu problemi mladih. Učenici nisu ponijeli radne materijale od prethodnog časa. Pita učenike šta je genitiv, kada se koristi. Nastavnica navodi na srpskom jeziku primjer rečenice u kojoj se koristi genitiv, a učenici prevode na rusku jezik. Nastavnica ih upozorava na poster i na sveske ukoliko nisu sigurni kako se na ruskom kaže odrđeni prilog. Nastavnica ispravlja učenike kada iskoriste pogrešan padež. Učenici koja nije bila na času kada su radili genitiv, prilagođava pitanje, i od nje traži da kaže zamjenice u genitivu. Nastavnica opominje učenika koji se okrenuo da se usmjeri na čas. Nastavnica hvali odgovor učenika. Učenici postavljaju pitanja o nepoznatim riječima, nastavnica odgovara.	Prilike za kooperativno učenje su iskorišćene. Nedovoljno Prilike za samoregulisano učenje su iskorišćene. Nedovoljno (vidi posredovanje metakognitivnih strategija, sokratova mejeutika) Prilike za interdisciplinarno/projekatsko učenje su iskorišćene. Samo prevođenje uz pohvalu za temu problema mladih. U početku metež ali posle se smiri.
2	prate i rade vježbu sa radnih listova, a oni koji nemaju listove rade vježbu iz udžbenika	Učenici na ruskom odgovaraju na pitanja o problemima mladih	Prvo je navela ciljeve.
	podignite ruke ko ima problem s roditeljima - šta se tu uči, razmjenjuje s iskustvo.. ali ne tokom cijele aktivnosti, u nekim trenucima učenici informisano učestvuju		Pa rad ka primerima po sistemu prevođenje rečenica da se ponovi štivo. Meša srpski i ruski jezik.
3	sjećaju se svojih iskustava i pričaju o tome	Nastavnica daje instrukciju učenicima koji su ponijeli radne listove od prošlog časa da rade vježbu u radnim listovima, dok ostali udžbenici rade nešto drugačiju vježbu u udžbenicima. Nastavnica postavlja pitanja o problemima koje učenici imaju u	Diskutuje o problemima mladih u Beogradu. Pita one koji podignu ruku.

		različitim aspektima života. Nastavnica umiruje učenike i usmjerava ih da saslušaju druga.	Radne sveske. Ko nije bio prethodni put ne ubacuje se.
	radne sveske vježba, raspoređuju se po kulupama gdje imaju radne sveske,	Učenici čitaju na ruskom jeziku rečenicu, a zatim je i prevode. Učenica postavlja pitanje o nepoznatoj rečenici, a nastavnica razjašnjava. Učenici slušaju tekst sa računara i odgovaraju na pitanja T/N o tekstu. Nastavnica prilazi učenicima i usmjerava ih u zadatak. Učenica traži da tekst bude još jednom pušten. Nastavnica pita dva učenika koji sjede zajedno da li su uradili, učenici navode da nisu slušali, a ona skreće pažnju da je potrebno da slušaju. Nastavnica pušta tekst još jednom, svi učenici prate. Učenici jasno ispoljavaju dilemu, nisu sigurni šta da odgovore, ako nije spomenuto u tekstu. Nastavnica zajedno sa njima razjašnjava dileme. Učenik čita jednu rečenicu i daje odgovor. Nastavnica daje povratnu informaciju da li je tačno ili ne.	Slušaju tekst prateći ga u udžbeniku i u radnim sveskama odgovaraju. Radni listovi. Nivo znanja, kako su videli?
4	čita rečenice, s an se prevode		
	radni listovi vježba koju nastavnica objašnjava, na listu je puno riječi, a potrebno je da se satavi što više rečenica ali bez ponavljanja	Učenici smišljaju rečenice od ponuđenih riječi	
	zato što se podrazumijeva da moraju znati koncept promjene riječi, ili kongurencije, funkcije određenih vrsta riječi i sl kako bi taj zadatak ispunili		
5	koliko imate rečenica i da vidimo tačnost, ispravlja ih i upisuje pluseve za one koji su sastavili 4 ili 5 rečenica	Nastavnica naglašava da na naredni čas ponesu radne sveske. Napominje i da počnu da se spremaju za odgovaranje. Daje im radne listove na kojima su navedene različite riječi sa zadatkom da	

		<p>sastave što više rečenica, pri čemu riječi ne smiju da se ponavljaju u istom obliku. Učenica dolazi iz toaleta i traži da joj ponovi instrukciju, nastavnica zamoli jednu od učenica da ponovi instrukciju. Učenici pitaju kada im nešto nije jasno, nastavnica je osjetljiva, odgovara na komentare i pitanja svih, odgovara na njih. Nastavnica pita i prati koliko je rečenica ko od učenika napisao. Učenik koji je napisao najviše rečenica čita na glas. Nastavnica daje povratnu informaciju i upisuje plus učeniku jer je imao tačnih 4,5 od 5. Nije jasno šta je kriterijum za plus. Učenica je orijentisana da zaradi plus. Sve rečenice su netačno napisane, nastavnica ispravlja učenicu, ali joj ipak daje plus.</p>	
6	nastavnica sa učenicom nakon časa radi na zadatku još nekoliko minuta		

14. čas MATEMATIKA (V RAZRED)

	<p>uvod u čas, podsjećanje šta su ranije radili tako što to nastavnica samo kaže i ond apita da li neko zna šta je srednja vrijednost</p>	<p>Definisanje aritmetičke sredine i načina računanja aritmetičke sredine</p>	<p><u>Autoritarnim vođenjem sprečava ometanje.</u></p>
	<p>samo primjer kako s eračuna.. nije još pitanje razumijevanja arit sred</p>	<p>Nastavnica sumira šta su prethodno radili i najavljuje da će se danas baviti aritmetičkom sredinom. Pita šta je aritmetička sredina, pošto niko od učenika ne podiže ruku, navodi sinonime - prosekm srednja vrednost. Učenici povezuju prosek sa prosekom ocjena, i definišu kako računaju prosjek ocjena. Jedan od učenika pita kada će raditi jednačine i nastavnica objašnjava. Jedan od učenika ima dilemu, kako se dijele brojevi sa ostatkom. Nastavnica zapisuje</p>	<p>Jaka struktura ali celovitost problematična, sve po aditivnom principu.</p> <p>Parati doslednost primene koncepata, samo što nisam sigurna da je ono sa decimalnim brojem tačno.</p> <p>Ne koristi medije, ne koristi najbolji način (za matematiku - pisanje) za aktiviranje</p>
1	nastavnice kada ćemo da radimo jednačine - poslije pismenog		

		primjer i objašnjava na tablu, uz pomoć učenika. Učenik pita zašto se zapisuju dvije decimale, nastavnica objašnjava da je to način vođenja školske dokumentacije, ali pohvaljuje učenika.	učenika. (“odlično”) Prevelike varijacije u nivou mentalnog angažmana učenika - od mehaničkog prepisivanja do metakognitivnog zahteva da opišu proces i strategije.
2	aj pišite primjer, diktira tekstualni zadatak sa aritmet sred. zapisuje ga na tabli	Učenici rade i osmišljavaju zadatke sa aritmetičkom sredinom	
	javljaju se, proziva i one koji s ene javljaju	Nastavnica diktira zadatak učenicima i paralelno ga zapisuje na tabli. Nastavnica objašnjava zadatak. Postavlja zadatak u realnu situaciju-pomaganja: Kako ćemo pomoći Marini da ravnomjerno raspodjeli novac na dvodnevnoj ekskurziji. Poziva učenike da zajedno definišu pitanje/problem. Zajedno rade zadatak. Jedan od učenika navodi da je dobio isti rezultata, ali da je na drugačiji način radio zadatak. Nastavnica prihvata, ali usmjerava da ubuduće radi sa razlomcima. Nastavnica traži primjere upotrebe aritmetičke sredine u realnom životu. Učenici navode primjere i nastavnica ih hvali. Jedan od učenika je nemiran, nastavnica daje kratku instrukciju da pređe na drugo mjesto. Nastavnica navodi primjere (srednji kurs evra, prosječna temperatura). Učenicima nije jasan srednji kurs evra, ali nastavnica propušta da objasni, usmjerava ih da u mjenjačnici pogledaju kupovni, prodajni i srednji kurs. Učenici navode nelogičnosti.	Podstiče primenu, ali teorijski, a nedovoljno u svakodnevnom životu. “Koji hoće” diferencira, ali kategorizuje (“kandidat za 5”). Očajna, briga je za potrebe učenika. Samoregulisanost se razvija, ali nema rada i interakcije među učenicima, nijedan učenik nije bio na tabli. Prilike za kooperativno učenje su iskorišćene. Nema interakcije, kao da su zabranjene za vreme časa. Prilike za samoregulisano učenje su iskorišćene. Ima ih kroz metakognitivna pitanja, ali zato što su deca napredna. Prilike za interdisciplinarno/projekatsko učenje su iskorišćene. Nema.
3	pišite definiciju, učenici, nastavnica piše na tabli definiciju a ostali prepisuju možda neki ne zapisuju	Učenici zapisuju definicije osnovnih koncepata	

	dječice d ali se slažete d akrenemo na zadatke s aprimjerima, piše zadatke na tabli, ostavlja formulu da s evidi, čita zadatak iz knjige		
	jako me brine kada pitam je li jasno a vidim d anije a niko s ene javlja kaže nastavnica		
	diktira rješenje zadatka nastavnica piše i dopunjuje i pita neke druge		
	samo kaže rješenje, i onda ga nastavnica priupita i daje odgovor kako se to računa, "u sebi"		
	pišu drugi zadatak, i nastavnica ga piše na tabli, postavlja pitanja o ranijim znanjima koja su potrebna da bi se zadatak uradio		
	sabiramo sa tačkama, nastavnica kaže d anije tačno tako raditi		
	daje odgovor, ima više truka u vazduhu, kaže d as epretvara u razlomke		
	dopunjava djelove zadatka		
	kaže da zapamti nešto jer će kasnije da s euključiti, pokazao je inicijativu		
	hoće li ovo biti za pismeni		
4	učenik a25 kaže pa znamo da treba arit sredinu da izračunamo što to da pišemo, pa dobro ne morate kaže n	Nastavnica diktira i na tabli zapisuje definiciju aritmetičke sredine dva broja. Nastavnica daje teže pitanje - pitanje za razmišljanje i zapisuje ga na tabli. Nastavnica pita kako se definiše srednja vrijednost više brojeva i u čemu je razlika u odnosu na prethodno definisano. Jedan učenik izlazi da napiše način računanja aritmetičke sredine 3 broja. Jedan od učenika se javlja jer je uradio zadatak za razmišljanje. Nastavnica prilazi pregleda i objašnjava mu dodatno. Definiše srednju vrijednost n brojeva. Pita učenike da li ima nešto što nije jasno. Jedan od učenika je takođe uradio zadatak za razmišljanje, nastavnica ga moli da odlože pregledanje za odmor ili da uporedi sa učenikom koji je već uradio zadatak.	
	pita za neke izuzetke, dva učenika pitaju, n daje odgovore i kaže da će nešto pokazati kasnije na odmoru		
5	primjer na kom se prelamaju različita znanja o radnjama	Učenici rade zadatke u kojima se traži izračunavanje aritmetičke sredine.	

15. čas IZABRANI SPORT (VI RAZRED)

1	slušaju uvod u čas	slušaju uvod u čas	Samo određen broj dece nije učestvovao.
		dogovaraju se, igraju košarku i odbojku, četiri tima	Zbog prirode predmeta. Nije primenljivo zbog specifičnosti predmeta. Indirektno zaključeno. (O INDIVIDUALIZACIJI) Prilike za kooperativno učenje su iskorišćene. Da mada je to rešeno izborom sportova. Prilike za samoregulisano učenje su iskorišćene. Nejasno kako i koliko prilike da biraju doprinose samoregulaciji, mada pokazuju samoorganizovanje.
2	neki samo nemaju opremu	na kraju pokupe opremu i idu u svlačionicu	Prilike za interdisciplinarno/projekatsko učenje su iskorišćene.

Biografija autorke

Jelena Joksimović rođena je 1987. godine u Beranama u Crnoj Gori. Osnovnu školu „Vuk Karadžić” završila je kao đak generacije, a Gimnaziju „Panto Mališić” kao dobitnica diplome Luča I. Studije upisuje 2006. godine na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, Univerziteta Crne Gore kao dio prve generacije studijskog programa za psihologiju. 2011. godine brani diplomski rad „Sekvencijalna analiza i analiza studentske i nastavničke percepcije aktivnosti studenata tokom predavanja na Univerzitetu Crne Gore”. 2012, završava Master studije psihologije, modul psihologija obrazovanja, na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, master teza „Kritička komparativna analiza dva najčešće korišćena udžbenika psihologije u srednjoj školi i mogućnosti za unapređivanje njihovog kvaliteta”. Od tada je studentkinja doktorskih studija, na istom odjeljenju na kom je od 2013. godine angažovana i kao saradnica u nastavi. Tokom doktorskih studija bila je stipendistkinja Fondacije Borislav Lorenc.

Jelena Joksimović je autorka više naučnih radova u časopisima od nacionalnog i međunarodnog značaja kao i urednica i koautorka više naučnih publikacija. Svoje radno iskustvo započela je kao aktivistkinja u Centru za mlade *Proactive* u Podgorici. Bila je koordinatorka više međunarodnih projekata u ovoj organizaciji, kasnije i u Obrazovnom forumu u Beogradu. Tokom 2018. i 2019. godine obavljala je funkciju koordinatorka grupe za obrazovanje u inicijativi „Ne davimo Beograd”. Danas radi u Centru za promociju nauke kao stručna saradnica za obrazovne programe i nacionalna je koordinatorka projekta „Škole kao otvorene laboratorije” (*Schools as Living Laboratories*) u okviru programa Horizont 2020. Ko-osnivačica je i predsjednica upravnog odbora kolektiva Škograd. U ovom kolektivu je angažovana i kao nacionalna koordinatorka Erasmus+ projekta *Schoolartcity*.

Izjava o autorstvu

Ime i prezime autorke: Jelena Joksimović

Broj indeksa: 4R - 12-009

Izjavljujem da je doktorska disertacija pod naslovom:

„Novi pristup analizi kvaliteta nastave/učenja i razvoj instrumenta za tehniku sekvencijalne analize kvaliteta nastave”

- rezultat sopstvenog istraživačkog rada;
- da disertacija u celini ni u delovima nije bila predložena za sticanje druge diplome prema studijskim programima drugih visokoškolskih ustanova;
- da su rezultati korektno navedeni i
- da nisam kršila autorska prava i koristila intelektualnu svojinu drugih lica.

Potpis autorke

U Beogradu, _____

Izjava o istovjetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada

Ime i prezime autorke: Jelena Joksimović

Broj indeksa: 4P 12-009

Studijski program: psihologija

Naslov rada: „Novi pristup analizi kvaliteta nastave/učenja i razvoj instrumenta za tehniku sekvencijalne analize kvaliteta nastave”

Mentorka: prof. dr Ana Pešikan

Izjavljujem da je štampana verzija mog doktorskog rada istovjetna elektronskoj verziji koju sam predala radi pohranjena u Digitalnom repozitorijumu Univerziteta u Beogradu.

Dozvoljavam da se objave moji lični podaci vezani za dobijanje akademskog naziva doktorke nauka, kao što su ime i prezime, godina i mjesto rođenja i datum odbrane rada.

Ovi lični podaci mogu se objaviti na mrežnim stranicama digitalne biblioteke, u elektronskom katalogu i u publikacijama Univerziteta u Beogradu.

U Beogradu,

Potpis autorke

Izjava o korišćenju

Ovlašćujem Univerzitetsku biblioteku „Svetozar Marković“ da u Digitalni repozitorijum Univerziteta u Beogradu unese moju doktorsku disertaciju pod naslovom: „Novi pristup analizi kvaliteta nastave/učenja i razvoj instrumenta za tehniku sekvencijalne analize kvaliteta nastave“ koja je moje autorsko delo.

Disertaciju sa svim prilogima predala sam u elektronskom formatu pogodnom za trajno arhiviranje.

Moju doktorsku disertaciju pohranjenu u Digitalnom repozitorijumu Univerziteta u Beogradu i dostupnu u otvorenom pristupu mogu da koriste svi koji poštuju odredbe sadržane u odabranom tipu licence Kreativne zajednice (Creative Commons) za koju sam se odlučila.

1. Autorstvo (CC BY)

2. Autorstvo – nekomercijalno (CC BY-NC)

3. Autorstvo – nekomercijalno – bez prerada (CC BY-NC-ND)

4. Autorstvo – nekomercijalno – deliti pod istim uslovima (CC BY-NC-SA)

5. Autorstvo – bez prerada (CC BY-ND)

6. Autorstvo – deliti pod istim uslovima (CC BY-SA)

(Molimo da zaokružite samo jednu od šest ponuđenih licenci.

Kratak opis licenci je sastavni deo ove izjave).

U Beogradu,

Potpis autorke
