

**MEDITERANSKI ČASOPIS ZA
VASPITANJE I OBRAZOVANJE**



**MEDITERRANEAN EDUCATION
JOURNAL**

No. 1, 2025

MEDITERANSKI ČASOPIS ZA
VASPITANJE I OBRAZOVANJE
BR. 1

MEDITERRANEAN EDUCATION
JOURNAL
No 1



Filozofski fakultet

Nikšić, 2025.

Mediterranski časopis za vaspitanje i obrazovanje
Mediterranean Education Journal

Izdavač

Filozofski fakultet, Nikšić

Glavna urednica

Milica Jelić, Filozofski fakultet, UCG

Odgovorna urednica

Sanja Čalović Nenezić, Filozofski fakultet, UCG

Redakcija

Tatjana Novović, Filozofski fakultet, UCG

Saša Milić, Filozofski fakultet, UCG

Vučina Zorić, Filozofski fakultet, UCG

Biljana Maslovarić, Filozofski fakultet, UCG

Katarina Todorović, Filozofski fakultet, UCG

Jovana Marojević, Filozofski fakultet, UCG,

Milja Vujačić, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija

Jelena Vranješević, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Srbija

Vera Radović, Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Srbija

Mirjana Mavrak, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu, BiH

Mojca Kovač Šebert, University of Ljubljana, Slovenija

Andrea Hočevar, University of Ljubljana, Slovenija

Marija Bartulović, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia

Edita Slunjski, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia

Mathias Urban, Dublin City University, Ireland

Harun ŞAHİN, Mediterranean University, Turkey

Emil Buzov, Veliko Tarnovo University, College of Pedagogy, Bulgaria

Eteri Akaki Gvineria, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

Miguel Augusto Santos, Porto Polytechnic School of Education, Portugal

Arto Vaahtohari, University of Helsinki, Finland

Agne Brandisauskiene, Education Academy, Vytautas Magnus University, Lithuania

Paolo Alfieri, Assistant professor, Catholic University of the Sacred Heart, Italy

Yasmina Álvarez González, University of La Laguna, Spain

Ioannis, Stergios Betsas, Assistant Professor, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Milda Bredikyte, Vytautas Magnus University, Academy of Education, Lithuania

Sekretarka: Suzana Šekarić, Filozofski fakultet, UCG

email: mej@ucg.ac.me; mejffucg@gmail.com

Tehnička priprema:

Dalibor Vukotić

Grafika:

Jelena Vukotić, Filozofski fakultet, UCG

Sadržaj / Table of Contents

Uvodna riječ	7
European Union discourse on Early Childhood Education and Care. Social, economic and educational arguments in the wobbling struggle for the fundamental European values <i>Diskurs Evropske unije o ranom obrazovanju i njezi djece. Društveni, ekonomski i obrazovni argumenti u klimavoj borbi za osnovne evopske vrijednosti</i>	
Ioannis Betsas	9
Postinicijalno usavršavanje vaspitačkog kadra u Crnoj Gori <i>Post-initial improvement of educational staff in Montenegro</i>	
Tatjana Novović	29
Etičke dimenzije rodne ravnopravnosti u kontekstu filozofije vaspitanja i obrazovanja <i>Ethical Dimensions of Gender Equality in the Context of the Philosophy of Education and Pedagogy</i>	
Vučina Zorić, Slavica Striković, Milica Jelić i Sanja Čalović Nenezić	53
Pedagoška funkcija odjeljenjskog starješine u srednjim školama u Crnoj Gori <i>Pedagogical function of the class teacher in secondary schools in Montenegro</i>	
Suzana Šekarić	71
Stanje svodova stopala kod mladih adolescenata i njihova uloga i značaj u realizaciji motoričkih aktivnosti <i>Condition of the arches of the foot in young adolescents and their role and significance in the realization of motor activities</i>	
Veselin Jovović, Radomir Čanjak i Novica Gardašević	101
Etički problemi u kvalitativnim istraživanjima sa decom <i>Ethical problems in qualitative research with children</i>	
Nevena Bulajić	111

Uvodna riječ

Poštovani čitaoci,

Zadovoljstvo nam je da vam predstavimo **prvo izdanje *Mediterranskog časopisa za vaspitanje i obrazovanje (Mediterranean Education Journal)*, Vol.1, No. 1/2025.** Mediteranski časopis za vaspitanje i obrazovanje je internacionalni, multidisciplinarni naučni časopis Filozofskog fakulteta, Univerziteta Crne Gore, sa međunarodnom redakcijom. Izlazi godišnje u elektronskoj formi.

U ovom broju bićete u prilici da pročitate raznovrsne radove koji u fokusu imaju istraživanja aktuelnih vaspitno-obrazovnih tema. Predstavljamo vam originalne i pregledne radove koji nesumnjivo mogu doprinijeti boljem razumijevanju obrazovnih praksi. Napominjemo da su neki od njih prezentovani na Međunarodnom naučnom skupu *Uloga i značaj obrazovanja u savremenom društvu* povodom 50 godina Univerziteta Crne Gore u organizaciji Filozofskog fakulteta Univerziteta Crne Gore u saradnji sa Filozofskim fakultetom Univerziteta u Novom Sadu, održanog 20. i 21. septembra 2024. godine na Filozofskom fakultetu u Nikšiću. Autori su uzeli učešća na ovom Naučnom skupu, i potom poslali radove koji su prošli dvostruke recenzije, te su radovi pripremljeni za publikovanje. Mišljenja smo da predstavljena istraživanja, iznijeti zaključci i preporuke doprinose boljem razumijevanju aktuelnih izazova u obrazovanju i nesumnjivo podstiču druge istraživače na bavljenje srodnim temama.

Radovi u našem časopisu se objavljuju na crnogorskom, srpskom, bosanskom i hrvatskom jeziku (latinica) sa proširenim apstraktom na engleskom jeziku, ili na engleskom jeziku.

Nadamo se da ćete uživati u radovima koje smo Vam pripremili u prvom broju i da ćemo u godinama koje su pred nama zajedno doprinositi kvalitetu i referentnosti časopisa. Pozivamo da uzmete aktivno učešće u pisanju naučnih radova u cilju razvoja *Mediterranskog časopisa za vaspitanje i obrazovanje*.

Urednice:

Doc. dr Milica Jelić

Doc. dr Sanja Čalović Nenezić

Ioannis BETSAS

University of Thessaloniki,

Department of Primary Education of the Aristotle

EUROPEAN UNION DISCOURSE ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE. SOCIAL, ECONOMIC AND EDUCATIONAL ARGUMENTS IN THE WOBLING STRUGGLE FOR THE FUNDAMENTAL EUROPEAN VALUES¹

UDK 37.0-053.2:061.1EU

Abstract

The aim of the paper is to identify the conserved and variable features of EU political discourse concerning the Early Childhood Education and Care (ECEC) and to shed light on important factors regarded as their determinants. Official discourse of manifested documents of EU on ECEC is identified and analysed. The study draws on the tradition of critical discourse analysis of education policy. Particular emphasis is placed on the rhetoric of respect for human dignity, freedom, democracy, equality, the rule of law and respect for human rights, fundamental values of the EU, related to the ECEC. Foucault's notion of governmentality in contemporary education policy constitutes the theoretical framework for the interpretation of the data. Critical content analysis focuses on the micro-level, the linguistic features of the texts as a particular genre of political discourse and their rhetorical functions, and on the macro-level, the ways the content of these texts was shaped within the context of societal currents, relationships to law, funding of policies and transformations of EU governance system, in general. The paper reveals in political discourse of EU on ECEC "inter-discursive mixes" among neo-liberal and welfare disciplines which can be understood as a competition taking place around the control of education.

Keywords: *education policy, governmentality, EU discourses, early childhood education and care, neo-liberalism, social investment welfare state*

Introduction

The paper aims at identifying European Union's political discourse concerning the Early Childhood Education and Care and to shed light on

¹ The paper is an updated version of an author's unpublished announcement at 24th ECERA Conference held in 2014 at Crete.

important factors regarded as their determinants. Theoretically, the study draws on Foucauldian notion of governmentality, while, in close relation with the theoretical approach, critical discourse analysis has been used as a method appropriate in identifying discourses. The paper is divided into four parts. In the first part, a brief synopsis of European Union's initiatives on Early Childhood Education and Care is attempted. Relevant initiatives are classified and interpreted in the light of different political economy approaches: social welfare, social investment, and neoliberalism. In its second part, the study clarifies the key conceptual tools contributed by Foucauldian governmentality, such as "power", "knowledge", "truth", and substantiates for their value in exploring orders of discourse, as in the present case. Subsequently, using the three-dimensional model of Critical Discourse Analysis, three EU's official documents on ECEC, from 2006 to 2011, are analysed and interpreted in the context of the tradition of the education discourse as it is shaped socially and historically in the evolutionary context of the welfare regime. Research data highlight a "hybrid" EU discourse ('interdiscursive mixes') on ECEC, where neo-liberal and welfare discourse are articulated, manifesting a wider societal change. Concluding, the paper discusses phenomena and epiphenomena of discourse transformations detected.

European Union's initiatives on Early Childhood Education and Care

European Union involved Early Childhood Education and Care (ECEC) among its policy objectives during the 1980s (Cohen & Korintus, 2016; Casalini, 2014). Policy modes of governance and relevant instruments were often negotiated by the institutions and the States that make up the European Union. Among various scholars trying to assess this case, there is a broad consensus that the established in 1986 by the European Commission Childcare Network played a crucial role as a mechanism which coordinated relevant research and strengthened social dialogue (Van Laere, 2017; Cohen & Korintus, 2016; Casalini, 2014). However, initiatives and policies adopted by the European Union regarding the ECEC are determined by the so-called open coordination method, and therefore are vague and general in their directions, not compulsory in their implementation and mostly related to policy areas other than education (Cohen & Korintus, 2016, p. 2).

First initiatives, taken in the early 1980s were connected to equal opportunities and gender equality; specifically, family responsibilities and women's employment (Milotay, 2014). In such a frame, programs on work and family consolidated the need networks of public childcare services to be build up, in line with existing state systems of childcare services. Childcare was initially related to social protection and in that direction was considered a child's social right (Scheiwe, 2015). The same principle was also reflected in 1992, in the Council Recommendation on Childcare, which could be considered "revolutionary"(Casalini, 2014), with regard to the commitment of the Member States to contribute to work-life balance and an increase of the quality of ECEC (Milotay, 2014).

Nonetheless, a paradigmatic change in the approach of the welfare state, which took place in the case of the European Union in the so-called Lisbon Summit, created tidal waves that marked significant changes in ECEC policies in the first two decades of the 21st century. It is about the social investment state approach, which focuses on the effective use of human capital as a condition for society to respond effectively to future challenges and to foster greater social inclusion (Hemerijck, 2012). Along the same line, "the child is seen as an evolving subject, a potentially productive adult, whom society and school must prepare so that the future needs of society may be met" (Casalini, 2014, p. 78).

In 2002, the EU Barcelona Council set single quantitative targets, benchmarks which did not emphasize quality issues on ECEC and formed a new starting point, valuing ECEC in relation with the market needs in the field of childcare and prioritizing functions related to the society's needs for human resources development. In such a context, pedagogical dimensions of ECEC seemed to be secondary. Gradually, ECEC had been treating as a field that should meet criteria of standardization of knowledge, while a school-oriented curriculum approach was established, pushing away the "educare" tradition (Casalini, 2014).

In a subsequent political initiative of the European Union in the field of ECEC, condensed into the Commission Communication entitled *Efficiency and equity in European education and training systems* (2006), pre-school education was integrated as the foundation of life-long learning. The specific dimension was to be further clarified and refined in Council's conclusions of 2008 on "preparing young people for the 21st century", which led to an agenda for "European cooperation on schools". The agenda set for pre-primary education the goals of qualitative, inclusive educa-

tional services, contributing to a life-long learning which goes beyond its traditional role in the transfer of values and socialization, and focuses on the creation of key competences. Preschool education is therefore set as a starting point of an expected educational path which will enable pupils “to adapt to an increasingly globalised, competitive, diversified and complex environment, in which creativity, the ability to innovate, a sense of initiative, entrepreneurship and a commitment to continue learning are just as important as the specific knowledge of a given subject” (European Union, 2008).

A remarkable document could be considered the published in 2011 “Communication of European Council on Early Childhood and Care” (European Commission, 2011). The renewal of European politics interest in ECEC restored education as a fundamental right of the child, considered that qualitative care and education should be provided inseparably to all children from an early age, as a contribution which brings benefits for the children, and prosperity for the society (Urban, 2018). At the same time, however, an expectation, already detectable in the EU documents of the previous decade, of establishing a relationship between ECEC and EU economic competitiveness, seems to be embedded. In this context, in the 2011 document, the declared quality of ECEC is evaluated through quantitative indicators (Casalini, 2014), European pre-school children are represented as deficient and “potential future contributors to the economy” (Urban, 2012). In 2011, the EU, consistent with the policies set out by the Lisbon Strategy, considered ECEC in the frame of social investment and advantages it in order a future improving of competitiveness to be achieved.

It took eight years a new policy initiative on ECEC to be published by the EU’s institutional bodies. In May of 2019, European Council issued a recommendation setting an updated agenda concerning quality and accessibility of ECEC. One could argue that the policy discourse of EU on ECEC has shifted once again. The framework of the Recommendation relates to the field of social rights. Though, among the proposed five key actions that state members should undertake to enhance accessibility in quality services of ECEC (accessible, affordable and inclusive ECEC, professionalization of staff, development of early years’ curricula, governance through monitoring and evaluation of services, and ensuring adequate funding and a legal framework) (European Council, 2019). However, there is also a clear evidence linking education to its neoliberal

approach, especially as far as monitoring and evaluation, and curricula development. Another important dimension of the recommendation relates that it connects quality with integrated systems of ECEC services (Alexiadiou & Stadler Altmann, 2020). In a clear and unequivocal manner, there is a policy position that investment on ECEC could perform better when providing a continuous holistic child development from birth to primary education than when is divided in different structures related to the age groups of children.

Discussion on shifts of European Policies on ECEC focuses mainly on the decades 1990-2011 period, to detect possible impacts of the transformation of the welfare state from social protection to social investment to an overall approach of care and education services related to preschoolers (Casalini, 2014). Roberts-Holmes and Moss (2021), propose a taxonomy that in general reflects the impact of neo-liberalism on ECEC, a taxonomy which is also detected in EU policies in the context of the Lisbon Strategy. A first impact concerns the privatization/marketization of ECEC. Markets are considered in close connection with quality aspirations, in the name of “freedom of choice”, which in neo-liberal school practice supposedly takes shape in public choice. An adverse impact could be considered completely unpedagogical. It concerns the images of the involved in ECEC services under the Human Capital Theory. Children-poor, and disadvantaged to a greatest extend- are represented as future well-balanced, socially acceptable adults in potential, when evolving to homo-economicus; a representation that shows a lack of interest in the child’s present and that implies an unacceptable disregard for the pedagogy of child centeredness that is dominant in much of educational theory. One third impact highlighted in Roberts-Holmes and Moss’s taxonomy focuses on governance through new public management (Roberts-Holmes & Moss, 2021). Standardization of curricula (Sims, 2017), quantification of results and performance, diffuse into the discourse on politics of ECEC and shape new thematic patterns that are supposed to be guarantees of the quality provided.

In such a way, social investment welfare regime is considered a European version of neoliberalism (Jenson, 2012), and ECEC, particularly, is cited in neoliberal discourse of market approach and economic competitiveness as an future investment providing the foundations for lifelong learning (Campbell-Barr & Nygard, 2014).

Nonetheless, for the same period, EU policies are also credited by a number of with “a considerable set of actions relating to the protection of children’s rights under the Treaty of the European Union” (Daly, 2019, p. 11), which has crucially enriched relevant interventions and actions of the institutions of the European Union on ECEC. An emphasis to social rights imperative has been signed in the Council Recommendation of the EU in 2019 (Alexiadou & Stadler Altmann , 2020). One dimension of that imperative is achieved through granting all the children the right to ECEC, while one second dimension consist EU initiatives to address child poverty. In the same vein, supporting preschoolers in participating in recreation, play, sport and cultural activities, could be translated as an accession of the EU policy makers of the assumption that childhood is a life phase and children persons with entitlements (Daly, 2019).

Theoretical and Methodological Framework

Theoretically, the paper draws on Foucault’s notion of ‘governmentality’, a conflation of ‘government’ and ‘mentality’, which, as a theoretical term, condenses technologies and practices embedded in a society in a process of creating governable subjects. Foucault made the following assumption: that these technologies and practices are governed by their own logic and tactics, by their own regularities without being dictated by institutions and ideologies guided by forcing circumstances. Practices are defined as places where something is said and done, where rules are set and justified, where the “planned and the given” meet and are interconnected (Foucault, 1991). Analysing of a regime of practices means an interpretation of a program of behavior that has regulatory effects since, on the one hand, it regulates what should be done (effects of jurisdiction) and on the other hand it codifies what should be known - to become an object of knowledge (effects of veridiction).

Mitchell defines governmentality as: “...a way of explaining the establishment and exercise of political power, one in which the concept of government is broader than management by the state; it also involves the regulation of populations through multiple institutions and technologies in society... Governmentality takes many forms in society, from guidance of families to the ethics of care and the management of the soul” (Mitchell, 2006, p. 389). In such a way, governmentality could be considered an “exercise of power by the political elite, and a form of discipline” (Jo-

hansson, 2007, p. 31). In the modern era governments processed various disciplinary technologies, techniques, and practices as forms of normative power. One of the most powerful technologies is education.

In Foucault's system of thought, power is not so much a process of oppression. Power is productive and is exercised through discourses of knowledge and truth. What makes power established and consolidated, is the fact that it is not only imposed as an infliction consisting of rules and prohibitions, but it produces truth, discourse, and it forms knowledge. In the words of Foucault, power "needs to be considered as a productive network which runs through the whole social body, much more than as a negative instance whose function is repression" (Foucault, 1991).

The concept of Foucauldian power has been theoretically exploited by researchers studying European Union's mechanisms and initiatives on education. In order to guide and motivate the citizens, the European Union uses soft power, which includes disciplinary technologies exercised through political discourse. Theoretical conception argues that understanding the construction of European self, entails investigating the exercise of governmental power in discoursing education (Johansson, 2007). Foucauldian governmentality theory consists a challenging context to interpret how political discourse on education is involved in the construction of "reality", as well in the production and the evolution of governmentality by the EU institutions.

In this context, the paper analyses the official European Union initiatives on ECEC as a specific field of negotiation on the purposes of education and the ways of their implementation. In other words, the paper tries to read the official EU's texts on ECEC both as an active construction of ECEC, and as products of embedded discourses on education.

The methodological handling of the concept of discourse is obviously determined by Foucault's approach to power, knowledge and truth. At the same time, it utilizes methodological tools analysing the form and content of these texts, both micro-level and macro-level, such as Critical Discourse Analysis (CDA) (Fairclough, 1992). From a micro perspective, EU's official documents on ECEC are analysed as texts that are part of a specific communication process. From a macro perspective, the documents are analysed in the context of the tradition of the education discourse as it is shaped socially and historically in the evolutionary context of the welfare regime.

Data Analysis. Discursive practice, text, social practice

In CDA, every case of language use is a specific communication event which could be analysed in three dimensions (Fairclough, 1992):

- it is analysed as a discursive practice which refers to production and consumption of texts;
- it is analysed as a text (speech, writing, visual image); and
- it is interpreted as a social practice.

The analysis should focus, then, on “(1) processes relating to the production and consumption of the text (discursive practice); (2) the linguistic features of the text (text), and (3) the wider social practice to which the communicative event belongs (social practice)” (Jorgensen & Philips, 2002, p. 68).

(1) Discursive practice in general refers to social practices that produce and construct the social world. It examines how the text is produced, distributed and consumed (Fairclough, 1992), analysing its genre, discourse and style.

Genre: The extracts from policy texts analysed in this paper have been taken from documents concerning the ECEC in EU official discourse, during the period from 2006 to 2011. Specifically, these are the following documents:

- i) COM (2011) 66 final. “Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow”,
- ii) 2008/C 319/08 Official Journal of the European Union “Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools”
- iii) 2006/C 298/03 Official Journal of the European Union “Draft Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on efficiency and equity in education and training”

The specific documents can be referred to as a genre chain to the document “Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow” (2011), which focuses exclusively on the topic of the role of ECE.

Discourse: Discourse constitutes a way of representing the world. An analysis of discourse involves the ideological assumptions underlying the text, identifying whose voices are and are not included. At this stage of analysis, it emerges that the texts under study have an authoritative tone (EMPHASISE THAT, STATE THAT, INVITE THE MEMBER STATES, WITH THE SUPPORT OF THE COMMISSION), with predictive statements (i.e., “Europe’s future will be based on”, “ECEC has the potential to give all young people a good start in the world of tomorrow”) that leave little room for objections or questions, citing other EU texts, studies and surveys concerning ECEC.

At the same time, the domain of political discourse, as an inclusive category comprising the various aspects of politics, (culture, education, employment, social affairs, economy), is evident throughout the texts.

Concerning political values throughout the text, solidarity, equality, prosperity, integrity and tolerance are thematic patterns that seems to dominate. In relation to the fundamental political value of personal freedom, however, emerges a shift from children’s rights rationales to a series of tacit obligations, unseen assumptions, and affective relations which tend to shape the future EU citizens. In the discourse of 2011, the provision of quality education is not articulated as a set of rights, as it had been emphasized at the relevant document of 2008: “free compulsory education is a fundamental right for all citizens, the provision of which is the duty of public authorities” (European Union, 2008). In discourse of 2011, there is no mention at the right of education, at all. Children should universally participate in ECEC not as a matter of rights but in order to “to realise their potential”, “to develop their talents to the fullest possible extent”, to create and innovate for their “competitiveness and for the preservation of their standards of living in the longer term”, to be active European citizens, flexible and employable (Council of the European Union, 2011). In this case and to some extent, education is constructed not as a social right, but as an individual responsibility. Really, in such a discourse, how we should imagine the future for a pre-schooler who for various reasons fails to attend ECEC?

In regard to ideology that dominates the texts, a mixed picture emerges. There is a widespread assumption among discursive analysts that the ideal of education as a fundamental right has to compete neo-liberal discipline of “free choice” (Johansson, 2007; Kaščák & Pupala, 2013).

In the extracts below it is evident what Fairclough (2003, p. 100) highlights to as: “The neo-liberal discourse of economic change which represents ‘globalisation’ as a fact which demands ‘adjustments’ and ‘reforms’ to enhance ‘efficiency and adaptability’”. Identification with the above is obvious in the following excerpts document: “the role of creativity and innovation for our competitiveness and for the preservation of our standards of living in the longer term”...“improved competences of future EU citizens, enabling us to meet the medium- and long-term challenge”...“contributing to their employability when they become adults”...“higher investment in early childhood can save money later”...“reducing the costs for society in terms of lost talent and of public spending on social, health and even justice systems” (European Commission, 2011). The above, as a chain of continuity, can be also traced in excerpts of 2008 document: “in order to maintain and strengthen their capacity for innovation, which is required for greater competitiveness, growth and employment”...“schools have a duty to provide their pupils with an education which will enable them to adapt to an increasingly globalised, competitive, diversified and complex environment, in which creativity, the ability to innovate, a sense of initiative, entrepreneurship and a commitment to continue learning are just as important as the specific knowledge of a given subject” (European Union, 2008).

At the same time, welfare discipline seems to be a constant concern of policy makers. Early Childhood Education is highlighted as a beneficial welfare provision for the disadvantaged children and children facing the risk of poverty and social exclusion².

² “ECEC has the potential to give all young people a good start in the world of tomorrow and to break the cycle which transmits disadvantage from one generation to another”...“Early childhood is the stage where education can most effectively influence the development of children and help reverse disadvantage”...“ECEC is therefore particularly beneficial for socially disadvantaged children and their families, including migrants and minorities”...“children from socially advantaged and disadvantaged backgrounds, and so break the cycle of low achievement and disengagement that often leads to school drop-out and so to the transmission of poverty from one generation to the next”...“participation in ECEC programmes can be highly beneficial for migrant children’s cognitive and linguistic development”...“ECEC can play a key role in overcoming the educational disadvantage faced by Roma children, as highlighted by pilot actions on Roma inclusion currently underway in some Member States with contributions from the EU budget”...“ECEC can help to lift children out of poverty and family dysfunction” “Research shows that poverty and family dysfunction have the strongest correlation with poor educational outcomes”...“the benefits of ECEC extend far up the income

Grosso modo, throughout the documents analysed, a perception of Early Childhood Education is constructed and stereotyped, by the ideals of social welfare and egalitarian democracy and, in return, it is to contribute to the maintenance of the welfare and social integration. Such a discourse is mutually inconsistent or opposed to the neo-liberal paradigm, where education has become increasingly consumer-driven, and is not considered as a social right within the emerging policy contexts of the so-called “globalisation” and “knowledge economy”.

This results in a “hybrid” discourse of the official EU texts concerning the ECEC, where welfare discourses occasionally give way to neo-liberal discourse. Neo-liberal discourses, such as knowledge society, employability, lifelong learning, quality assurance, and competitiveness, are considered as the rational choice of action in combination to basic welfare discourses, such as equality social integration, inclusion, protection of disadvantaged. The analysis constitutes a significant variation of the European Union’s discourse concerning the ECEC, compared to the European discourse on higher and vocational education, which, under the process of lifelong learning are considered to reflect a more neo-liberal discipline, which emphasises the freedom of the individual in a free competitive market (Johansson, 2007).

Interdiscursivity: Before proceeding to examine a possible reproducing or transformation of the order of discourse, indicating maintenance of the status quo or social change, respectively, a clarification of the term “interdiscursivity” is necessary. Promoting of ideas and information in a chain of continuity, in which the new and the old coexist harmoniously, makes familiar what was initially unfamiliar. Discourse that sounded unfamiliar is now established as “truth”. Fairclough focuses on this through the concept of interdiscursivity. According to Jorgensen and Phillips (2002, p. 73), “interdiscursivity occurs when different discourses and genres are articulated together in a communicative event. Through new

ladder beyond poverty”...“There is clear evidence that universal access to quality ECEC is more beneficial than interventions targeted exclusively at vulnerable groups. Targeting ECEC poses problems because it is difficult in practice to identify the target group reliably, it tends to stigmatise its beneficiaries and can even lead to segregation at later stages of education. Targeted services are also more at risk of cancellation than universal ones”...“the growing social diversity in the EU and the challenge of accommodating increasingly different socio-cultural contexts make transitions from the family to ECEC, and between different age groups within the same institution, increasingly important” (European Commission, 2011).

innovative articulations of discourses, the boundaries change, both within the order of discourse and between different orders of discourse". Transforming the order of discourse, combining new motives and concepts, can be considered a strong indication of an attempted socio-cultural change. On the contrary, conventional mixes of discourses reproduce the order of discourse contributing to the maintenance of the status quo in the social practice. In other words, a high level of innovative mixes of discourses, brings high interdiscursivity and indicates an attempted socio-cultural change, while a low or conventional interdiscursivity is interpreted as a reproduction of the established status quo. In the case our data, articulation of the neo-liberal and welfare discourse in the analysed texts consists a combination of elements giving them a new identity and indicating a socio-cultural change. At this stage of analysis, we conclude tentatively that EU political discourse concerning the Early Childhood Education is a manifestation of wider societal change.

Intertextuality. Such a societal change is evident even through the analysis of intertextuality that is, how a text transmits or translates information and discourses of other texts. Content of a text can be categorised as pronounced or latent. Whenever detectable, latency can be analysed in order researchers to examine what is taken for granted or seen as "truth" (Fairclough, 2003). Searching the traces of intertextuality, it is evident in our case, a particularly manifested form of intertextuality, since the analysed texts explicitly draw on other EU texts, by citing them. It is also remarkable, that a significant role in the construction of discourse is carried out by the emphatic presence of the "universal ECEC" concept, first time in the text of 2011³, while in previous texts ECEC had been manifested in the European Union's discourse, in relation to those in greatest need⁴.

³ "Access to universally available, high-quality inclusive ECEC services"... "Universally available high-quality ECEC"... "There is clear evidence that universal access to quality ECEC is more beneficial than interventions targeted exclusively at vulnerable groups"... "Targeted services are also more at risk of cancellation than universal ones" (European Commission, 2011).

⁴ "the long term pre-primary education and targeted early intervention programmes can bring the highest rates of return over the whole lifelong learning process, especially for the most disadvantaged"... "focusing on pre-primary education, targeted early intervention programmes and equitable education and training systems that are aimed at providing opportunities, access, treatment and outcomes which are independent of socio-economic background and other factors which may lead to educational disadvantage. In addition, the provision of high quality teaching in disadvantaged areas should be particularly encouraged" (European Union, 2008).

Here, the policy makers attempt a naturalisation of that new information, an interesting widespread method in structuring a policy text (genre); it is a presence/absence which performs a political shift from a targeted to a universally accessible and affordable ECEC.

(2) Text analysis. Text analysis examines the linguistic format and form. It focuses on analysing the given choice of specific words, sentences structure, and textual processes such as transitivity and modality. Analysing specific linguistic features of a text by utilizing tools proposed by Fairclough, researchers seek to detect how discourses are textually activated and constructed in order to support a specific interpretation. Jorgensen & Philips (2002, p. 83) conceptualize aptly text analysis, specifying its particular function in CDA, as follows: “The critical analysis of the texts gives insight into the ways in which texts treat events and social relations and thereby construct particular versions of reality, social identities and social relations”.

Within the limits for a journal paper, we present just a small indicative example of the laborious process of textual analysis. This example is an excerpt from the first introductory paragraph of the text “Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow”⁵. We look more closely at two important grammatical elements, transitivity and modality.

Transitivity. Transitivity, as a grammatical concept, focuses on the ways language choices connect or not subjects and objects with the described

⁵ 1. {TITLE} Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow

2. Europe’s future will be based on smart, sustainable and inclusive growth.

3. Improving the quality and effectiveness of education systems across the EU is essential to all three growth dimensions.

4. In this context, Early Childhood Education and Care (ECEC) is the essential foundation for successful lifelong learning, social integration, personal development and later employability.

5. Complementing the central role of the family, ECEC has a profound and long-lasting impact which measures taken at a later stage cannot achieve.

6. Children’s earliest experiences form the basis for all subsequent learning.

7. If solid foundations are laid in the early years,

8. later learning is more effective and is more likely to continue life-long, lessening the risk of early school leaving, increasing the equity of educational outcomes and reducing the costs for society in terms of lost talent and of public spending on social, health and even justice systems.

processes and events. Nominalization, use of active or passive voice, grammatical persons, tenses used, are some of the tools analysing transitivity. The assumption is that different forms and formats of language have differentiated ideological consequences (Fairclough, 2003).

With respect to transitivity, there are two basic elements that contribute to the promotion of the readers' identity. Looking at the sentences with a CDS lens, we find the EU voice sounds impersonal, authoritative and distancing through nominalization. Nominalization is achieved while clauses (including verbs) are transformed into a type of noun (gerund). The choice of deverbal nouns is typical of the EU discourses expressing concrete statements that should be considered fact or statements possessing implicit or explicit undeniable judgments (Fairclough, 2003). In addition, the chosen structure of the sentence typically relieves the agents from liability, leading the emphasis on the effects and disregarding the causes and agency of processes and events.

A second element of transitivity is worded as follows: "the best start for the world of tomorrow...future will be...lifelong learning...long-lasting impact...at a later... subsequent". Throughout the EU official discourse concerning the ECEC there is an abundance of examples that could be mentioned where many clauses with the verb 'will' or words and phrases related to future, mark the future, indicate strategic action and, combined to nominalization, manifest a high degree of validity and reliability. Political discourse is not produced, however, in terms of what children "need", and by specifying the major "outcomes" for children themselves, but imagining "children as adults", and the society in future (Sims, 2017). A discourse on early childhood, which is not relevant to childhood but to an expected adulthood! Related to the United Nations "Convention on the Rights of the Child", the EU discourse concerns predominantly the participation rights "as their capacities develop, children should have increasing opportunity to participate in the activities of society, in preparation for adulthood", downgrading the development rights (right to education, play, leisure, cultural activities) (Daly, 2019; Scheiwe, 2015).

Modality. Analyses of modality focuses on linguistic and rhetorical devices associated with persuasion. According to Jorgensen & Philips (2002, p. 82), "the chosen modality has consequences for the discursive construction of both social relations and knowledge and meaning systems". In the analysed texts, a basic feature of the EU official texts is identified. The discourse producers commit themselves completely to the statements,

which can be considered facts (Realis). “Early Childhood Education and Care (ECEC) is (not could or should be) the (not an or among the) essential foundation for successful lifelong learning, social integration, personal development and later employability” (European Commission, 2011). Using a variety of modal verbs, such as “should” and “must”⁶ and modal nouns⁷ discourse producers seem to impose obligations, a finding which concurs with many studies on deontic modality of EU discourse (Gibová, 2011). Calling for a morally responsible agency consists a common ground in EU discourse reflecting a social practice of policy makers to impose a single choice as a product of expert knowledge. “Truth” is the dominant pattern of modality.

(3) Social Practice. In the three-dimensional model of CDA, there is a basic assumption that texts can only be interpreted in relation to the wider sociocultural practice. In this part of the paper, research findings will be discussed under the lens of foucauldian governmentality, as a framework which lightens and deepens sociocultural practices. The concept of governmentality helps researchers to understand how power is employed on individuals in order the latter to accept and embed orders of discourse as true and knowledge derivatives.

In our case, based to the findings of the texts analysed, a neo-liberal discourse concerning the ECEC emerges, which is justified through already established ‘regimes of truth’ such as lifelong education, competitiveness, flexibility and employability. Neo-liberal discourse emerges in a hybrid mode, as “interdiscursive mixes” with the previously dominant welfare discourse on equality, social integration, inclusion, protection of disadvantaged. This means that the dominating discourse, a ‘regime of truth’, includes statements which are “true” and construct a “normative turn” in understanding ECEC. According to political discourse, truth is that we (Europeans):

⁶“But the quality of ECEC must also be high”...“ECEC must be linked to initiatives in other policy areas in a comprehensive strategy”...“we must offer all our young people the chance”...“however this should not be allowed to restrict the availability of high quality services for all”...“ECEC services should be designed and delivered”...“should extend beyond cognitive learning”...“should be highlighted”.

⁷“the competence requirements of staff”...“In response to requests in the Council Conclusions of 2008 and 2009 for more policy cooperation on ECEC”...“governance arrangements necessary to deliver it”...“The need to learn”...“the needs of the knowledge-based society”...“a need for more research”, “the need for efficient investment in education”.

- provide an open, accessible ECE system for all children,
- focus on ECEC to overcome educational and social disadvantage,
- invest in ECEC for later adult well-being,
- rely on market-based services,
- desire high quality services available for all,

Such contradictory truths within a discursive formation itself (intrinsic contradictions) reveal sub-systems with different ways of forming statements.

Education as a site of power/knowledge/truth concerns the underpinnings of authority; it is a technology with great validity for politics. In theory of governmentality emphasis on the role of education is understood dually. Originally, discourses perform a latent educative role in the creation of the subject. Education consists a technology, which creates mouldable subjects, a future submissive and tractable workforce. To a second level, governmentality theory argues that education constitutes a key technology in collective self-creation. In consideration of the foregoing, education plays a crucial role of both individualising and totalising (Johansson, 2007, p. 34-41).

In the political discourse of EU on ECEC the “interdiscursive mixes” among neo-liberal and welfare disciplines can be understood as a competition taking place around the control of education, a “struggle over who gets to define what is seen as true or not” (Johansson, 2007, p. 42). It is a struggle for power among global markets and political advocates of European tradition of welfare, who confront Euroscepticism, and, in some cases, the superseding of education politics as a public sector activity.

Concluding Remarks

Providing a synopsis of CDA findings of our research, one could highlight a “hybrid” EU discourse (‘interdiscursive mixes’) on ECEC, where neo-liberal and welfare discourse are articulated, manifesting a wider societal change. Through intertextuality a process a naturalization of new information has been detected. What is taken for granted or seen as “truth” in the most recent texts is a universally accessible and affordable ECEC, which replaces the prevailing discourse of an ECEC focusing to those of greatest need in older texts. . Transitivity indicated an impersonal, authoritative, and distancing discourse, which contributes to the adoption

of a regime of knowledge, an instrumentalization of education, that ECEC should be considered regarding an expected adulthood more than childhood per se. Political discourse is not produced in terms of child's needs, it does not specify benefits for children themselves, but it constructs arguments referring to future benefits in adulthood. In addition, modality revealed techniques of a discourse that claims exclusivity to "truth" imposing it as the single choice.

Neo-liberal rationality diffuses EU discourse on ECEC. The title "Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow" is an indication per se. It is the impact of lifelong learning policy that has strengthened the significance of pre-school education. However, neo-liberal discourse emerges in a hybrid mode, as "interdiscursive mixes" with the previously dominant welfare discourse on equality, social integration, inclusion, protection of disadvantaged. Adopting the theory of governmentality and according to our research findings, one expects that technology of education (especially pre-school and primary) remains a sphere of great validity for politics and citizens, as long as these groups of society will be able to reflect a strong constituent in the distribution of power. This seems to be applied to the EU's initiative on ECEC in 2019. But there is research work to be done to answer relevant questions.

References

- Alexiadou, N., & Stadler Altmann, U. (2020). Early childhood education research in Europe: contexts, policies, and ideas. *Education Inquiry*, 11(2), pp. 89-93. doi:10.1080/20004508.2020.1736795
- Campbell-Barr, V., & Nygard, M. (2014). Losing Sight of the Child? Human Capital Theory and its Role for Early Childhood Education and Care Policies in Finland and England since the Mid-1990s. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(4), pp. 346-359. doi:10.2304/ciec.2014.15.4.346
- Casalini, B. (2014). The Early Childhood Education and Care Policy Debate in the EU. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 1(1), pp. 77-94.
- Cohen, B. J., & Korintus, M. (2016). Making connections: reflections on over three decades of EU initiatives in Early Childhood Education and Care (ECEC). *Early Years*, 37 (2), pp. 235-249.
- Council of the European Union. (2006). *Council Conclusions on Efficiency and Equity in Education and Training*. Brussels: European Commission.
- Council of the European Union. (2011). *Council Conclusions on Early Child-*

- hood Education and Care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Brussels: European Commission.
- Daly, M. (2019). Children and their Rights and Entitlements in EU Welfare States. *Journal of Social Policy* (05), pp. 1-18. doi:10.1017/S0047279419000370
- European Commission. (2011). *Early Childhood Education and Care: providing our children with the best start for the world of tomorrow*. Brussels: European Commission.
- European Council. (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions*. Brussels: European Union.
- European Council. (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*. Brussels: European Union.
- European Union. (2008). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools*. Brussels: European Union.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1991). Questions of method. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller, *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 73-74). Chicago: The University of Chicago Press.
- Gibová, K. (2011). On Modality in EU Institutional-Legal Texts. In A. Kačmárová, *English Matters II* (pp. 6-12). Prešov: Prešovská univerzita.
- Hemerijck, A. (2012). Two or Three Waves of Welfare State Transformation? In N. Morel, B. Palier, & J. Palme, *Towards a Social Investment Welfare State? Ideas, Policies and Challenges* (pp. 33-56). Bristol: Policy Press.
- Jenson, J. (2012). Redesigning citizenship regimes after neoliberalism: moving towards social investment. In N. Morel, B. Palier, & J. Palme, *Towards a social investment welfare stare? Ideas, Policies and Challenge* (pp. 61-90). Bristol: The Polity Press.
- Johansson, J. (2007). *Learning To Be (come) A Good European. A Critical Analysis of the Official European Union Discourse on European Identity and Higher Education*. Linköping: [Phd Dissertation], Linköpings universitet .
- Jorgensen, M., & Philips, J. L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method* . London: Sage Publication.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2013). Buttoning up the Gold Collar – The Child in Neoliberal Visions of Early Education and Care. *Human Affairs*, 23(2), pp. 319-337. doi:10.2478/s13374-013-0130-8
- Milotay, N. (2014, Novembre). L'elaboration des politiques europeenes pour les enfants. *Enfants d'Europe* (26), pp. 4-7.
- Mitchell, K. (2006). Neoliberal governmentality in the European Union: educa-

- tion, training, and technologies of citizenship. *Environment and Planning D: Society and Space*(24), pp. 389-407. doi:10.1068/d1804
- Roberts-Holmes, G., & Moss, P. (2021). *Neoliberalism and Early Childhood Education Markets, Imaginaries and Governance*. Routledge.
- Scheiwe, K. (2015). Towards Early Childhood Education as a Social Right: A Historical and Comparative Perspective. Στο H. Willekens, K. Scheiwe, & K. Nawrotzki, *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America* (pp. 173-194). Palgrave Macmillan.
- Sims, M. (2017). Neoliberalism and early childhood. *Cogent Education*, 4(1), pp. 1-10. doi:10.1080/2331186X.2017.1365411
- Urban, M. (2012). Researching Early Childhood Policy and Practice. A Critical Ecology. *European Journal of Education*, 47(4), pp. 494-507. doi:10.2307/23357030
- Urban, M. (2018). Editorial. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), pp. 311-315. doi:10.1080/1350293X.2018.1469857
- Van Laere, K. (2017). *Conceptualisations of Care and Education in Early Childhood Education And Care*. Phd Dissertation, Faculty of Psychology and Educational Studies, Ghent University.

Ioannis Betsas

DISKURS EVROPSKE UNIJE O RANOM OBRAZOVANJU I NJEZI DJECE. DRUŠTVENI, EKONOMSKI I OBRAZOVNI ARGUMENTI U KLIMAVOJ BORBI ZA OSNOVNE EVROPSKE VRIJEDNOSTI

Cilj rada je da identifikuje očuvane i promjenljive karakteristike političkog diskursa Evropske unije u vezi sa ranom edukacijom i njegovom djece (ECEC), kao i da osvijetli ključne faktore koji se smatraju njihovim odrednicama. Analiziran je zvanični diskurs manifestovanih dokumenata EU o ECEC. Studija se oslanja na tradiciju kritičke analize diskursa obrazovne politike. Poseban akcenat stavljen je na retoriku poštovanja ljudskog dostojanstva, slobode, demokratije, jednakosti, vladavine prava i poštovanja ljudskih prava, što su temeljne vrijednosti EU povezane sa ECEC.

Fukoova koncepcija vladavine u savremenoj obrazovnoj politici čini teorijski okvir za interpretaciju podataka. Kritička analiza sadržaja fokusira se na mikro-nivou na jezičke karakteristike tekstova kao posebnog žanra političkog diskursa i njihove retoričke funkcije, a na makro-nivou na načine na koje je sadržaj ovih tekstova oblikovan u kontekstu društvenih tokova, odnosa prema zakonodavstvu, finansiranju politika i transformacijama sistema upravljanja u EU uopšte.

Rad otkriva da u političkom diskursu EU o ECEC postoje „interdiskurzivne mješavine“ između neoliberalnih i socijalno-orijentisanih disciplina, što se može razumjeti kao konkurencija oko kontrole obrazovanja.

Ključne riječi: *obrazovna politika, vladavina, diskursi EU, rana edukacija i njega dece, neoliberalizam, socijalno-investicijska država blagostanja*

Tatjana NOVOVIĆ
Univerzitet Crne Gore,
Filozofski fakultet, Studijski program za pedagogiju

POSTINICIJALNO USAVRŠAVANJE VASPITAČKOG KADRA U CRNOJ GORI¹

UDK: 371.4(497.16)

Sažetak

U kontekstu savremenih tendencija u domenu ranog učenja djece, usmjerenih ka aktualizaciji “novootkrivenih” unutrašnjih snaga djeteta, odrasli koji rade u predškolskim ustanovama, u prvom redu, vaspitači, imaju set kompleksnih stručnih zadataka. Rekonceptualizacija uloge vaspitača implicira, pored neupitnog korpusa znanja iz predškolske pedagogije, kontinuiranu refleksiju o vlastitoj praksi, uz provociranje unutrašnje radoznalosti i konsultovanje dječje perspektive. Stoga je permanentno stručno usavršavanje profesionalnih kompetencija vaspitača, mogući odgovor na zahtjeve savremene pedagoške paradigme u aktuelnom institucionalnom kontekstu. Cilj našeg istraživanja je ispitati kvalitet obuke vaspitača u Crnoj Gori kroz analizu sadržaja ponuđenih akreditovanih programa, kao i procjene intervjuisanih vaspitača o relevantnosti, obuhvatnosti i svrishodnosti edukacije za rad u skladu sa paradigmom “aktivnog” djeteta i kapacitetnog djetinjstva. Primjenjujući deskriptivnu i metodu teorijske analize, uz korištenje skale procjene i fokus grupnih intervjua sa vaspitačima iz Podgorice i Nikšića (50), razmatran je predmet proučavanja sadržaja Kataloga programa stručnog usavršavanja nastavnika za period 2022-2024. godine.

Na osnovu dobijenih nalaza istraživanja, zaključujemo da u Katalogu, od ukupno 279 programa, 25 je namijenjeno usavršavanju u oblasti predškolstva, te da dominiraju jednodnevne obuke (16), tematski raznovrsne i metodički usmjerene na „aktivno dijete“. Intervjuisani vaspitači ističu da im ponuđeni sadržaji nisu dovoljno praktično primjenjivi i da im nedostaje više „pedagogije u akciji“.

Ključne riječi: *rano učenje, vaspitači, kontinuirano usavršavanje, kompetencije*

¹ Rad prezentovan na Međunarodnom naučnom skupu „Uloga i značaj obrazovanja u savremenom društvu“ na Filozofskom fakultetu u Nikšiću

UVOD

Prirodna sklonost i djetetova dispozicija za učenje iziskuje holističku podršku u ambijentu, koji treba da podstakne na smislene aktivnosti povezane sa prirodnim okruženjem i temama koje dijete razumije i prepoznaje kao “svoje” (Breneselović, 2015). U tom smislu, odrasli, u kontekstu našeg predmetnog interesovanja, posebno vaspitači, uče o djeci i njihovom najboljem interesu, pored ostalog, nužno i od same djece. Fulan (2005) je govoreći o razvoju obrazovnih sistema, o reformama, promjenama, emancipaciji, govorio kroz optiku jedino prirodnog povezivanja “sila odozgo i sila odozdo”, tj. prirodnom umrežavanju uticaja između djece, profesionalaca, roditelja i drugih iz neposrednog miljea “u transferzali” i sa druge strane, ekspertske podrške naučnika i kreatora obrazovne politike.

Klakston i Kar (2004) ističu da ključna funkcija obrazovanja u XXI vijeku nije u transferu gotovih znanja i vještina već u cjelishodnoj podršci usavršavanju sposobnosti i doživotnom učenju, kroz proces razvoja prirodnih i individualizovanih dispozicija za učenje. Stoga je uloga odraslih da podstaknu djecu da kroz različita znanja i vještine, razvijaju sposobnosti kao „autonomne ličnosti u solidarnom kolektivu“ (Merije, 2016, str. 19). Za profesionalce, koji rade sa djecom, vaspitače u našem slučaju, od posebnog je značaja kontinuirano praćenje djece, učenje o njima i njihovim razvojnim, individualnim i kolektivnim potrebama, interesovanjima, kulturološko-porodičnim determinantama uticaja. Pritom, često u atmosferi suprotstavljenih paradigmi, kako to ističe Prout (2005), jedne prema kojoj se svi aspekti djetinjstva svode na jedan biološki ili razvojni princip, i druge društvene, interkciono-kulturološke. Na temelju te dihotomije, priroda/kultura, ili onoga što Chris Jenks (2005) naziva ‘Piagetovom’ i ‘Parsonovom’ paradigmom (isto, 12), djetinjstvo postaje predmet nerijetko suprotstavljenih, gotovo nepomirljivih struja naučnog proučavanja. U tom smislu Barrie Thorne (2007), govori o ‘zidu ćutanja’, koji stoji na putu dijaloga između razvojne psihologije i novih društvenih nauka o djetinjstvu. Stoga je stručno i profesionalno usavršavanje i obrazovanje nastavnika obavezujuće preskriptivno načelo, ali i prirodna unutrašnja vodilja ka rasvjetljavanju i dimenzioniranju prakse, na što priličniji i efikasniji način, usklađen sa autonomnim načelom promišljenog izbora i “puta u najbolji zajednički interes”. U kontekstu doživotnog učenja, potreba za usavršavanjem stručnih kompetencija dobija dimenziju

kontinuiteta, aktivnog učešća i ličnog podešavanja, izvjesne “unutrašnje navigacije” koja vodi balansu sa okruženjem. Rinaldijeva (2006) ističe da je usavršavanje u direktnoj korelaciji sa vrijednostima jer „obrazovati“, znači razvijati unutrašnje vrijednosti svakog pojedinca i svake kulture, kako bi ih (vrijednosti) učinili vidljivim, svjesnim i djeljivim. Stavovi, koji uključuju uvjerenja i vrijednosti utiču na prihvatanje, prilagođavanje i promjenu pristupa poučavanju prema potrebama i interesima djeteta (Koliqi & Zabeli, 2022).

Nedostatna obuka nastavnika i nepotpuno, necjelishodno pružanje adekvatne podrške obeshrabruju i slabe motivaciju nastavnika indukujući različite otpore i negativne stavove prema deklarativno usvojenim obrazovnim modelima.

Od usvojenih vrijednosti i poimanja najboljeg interesa za djecu i vaspitno-obrazovni sistem zavisice izbor nastavničkih strategija. Ako promišljamo o efikasnom obrazovnom sistemu, moramo se zapitati kako raditi i na koju vrstu efekata računamo („efektivnost za šta?“) i s obzirom na to šta bi moglo biti efikasno za jednu određenu situaciju ili jednu grupu djece, ali ne nužno u drugoj situaciji ili za druge, moramo se zapitati „efektivno za koga?“ (Bogotch, Miron & Biesta 2007). Biesta (2009) ističe da se cilj obrazovanja, mjereno efektivnošću, zapravo svodi na mjerljivu i instrumentalizovanu ishodišnu žižu, koju određujemo kao efektivnost. To u nastavku znači “mjerljivo usmjeravanje” ka određenim ishodima, ili, konkretnije, predvidiv put ili siguran način da se ostvare određeni očekivani rezultati. No, da li su sami ishodi poželjni, pitanje je na koje nije moguće tako jednoznačno odgovoriti, budući da su nam potrebni sudovi zasnovani na vrijednostima, ne samo na onima instrumentalnoga karaktera, već na onima krajnjima, mnogo kompleksnijima: vrijednostima o ciljevima i svrsi obrazovanja. Biesta opravdano postavlja pitanje svrhe obrazovanja, ključnih vrijednosti, “dobrote obrazovanja” (the goodness of education), kao i potrebe za diskusijom o ciljevima, ne samo unutar rigidne dihotomije “konzervativizma naspram progresivizma”, već mnogo šire, u demokratskim okvirima. Zašto se zadržava linearni obrazovni model, instrumentalizovani sistem vrijednosti, koji počiva na reprodukciji projektovanih kurikularnih sadržaja, Biesta (2004) odgovor traži u „anksioznosti srednje klase“. On zapravo ističe u okrilju “dobrog obrazovanja”, nastojanje da se težište profesionalnog rasta pomjeri od socijalizacije kao vodećeg cilja, koja u skrivenom kurikulumu sadrži ideju o pojedincu kao reprezentu društvenog poretka, ka subjektivizaciji, odnosno

individuaciji (Biesta, 2009, str. 7). Zato bi uloga nastavnika mogla zado-
biti nove dimenzije, poput pratnje, facilitacije, mentorstva, podrške i vo-
đenja u službi sopstvenih napora učenika da pristupe, koriste i konačno
“stvore” i kreiraju znanje (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2012).

Šta je profesionalni razvoj?

Objašnjavajući pomenuti koncept, moguće je konsultovati više te-
orija i pristupa. Jedna od njih je *teorija životnog raspona* koja podcrtava
činjenicu da se razvoj ne završava nakon neke određene životne ili for-
malno-obrazovne etape, već se odvija tokom čitavog života kroz živi i
kontinuirani preplet procesa rasta, održavanja stanja i adaptivnih aktivno-
sti, selekcije, optimizacije i kompenzacije (Vizek-Vidović, Vlahović-Šte-
tić 2007, Lazić, 2013). Sve navedene dimenzije ocrtavaju kompleksni, di-
namični profesionalni razvoj potencijala pojedinca u istorijsko-kulturnom
kontekstu i multiploj uslovljenosti sociopsihološkim, i drugim faktorima,
koji podstiču ili determinišu izbore i puteve napredovanja.

Polazeći od svrhe, namjene, orijentacije profesionalnog razvoja,
istraživači (Banathy, 1991, Hargreaves, 2000, Doecke, 2015, Krnjaja,
2010) prave distinktivnu dihotomiju na: *mehanicistički* ili *neoliberalni*
model, koji afirmiše spoljašnji zahtjeve i kriterijume socijalno poželjnog
uspjeha, kroz planirane programe obuke i, *sistemski*, koji težište uticaja
pomjera ka unutrašnjim potrebama “kolaborativnog konscijentizma”, u
kojem se razvija kultura učenja, istraživanja i evaluacije, kroz praksu i
konkretnu kontekstualne uvide, te praktične “obrtne” unutar kontinuiranog
procesu posmatranja, dokumentovanja, istraživanja i učenja (Pavlović
Breneselović i Krnjaja, 2012).

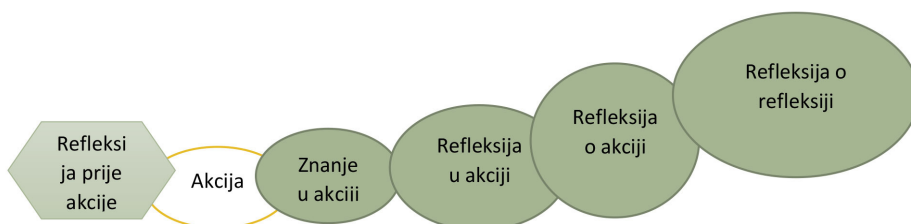
Tabela br. 1: *mehanicistički* i *sistemski* model profesionalnog razvoja
(Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012)

PROFESIONALNI RAZVOJ KAO INDIVIDUALNI RAZVOJ I POSTIZANJE PROFESIONALNOG STANDARDA	ŠKOLA JE ZAJEDNICA, U KOJOJ JE UČENJE KOLABORATIVNI PROCES U MREŽI ODNOSA
PROF.UČENJE JE JEDNOKRUŽNI PROCES	UČENJE JE DVOKRUŽNI ili TROSTRUKI PROCES / PETLJA), NAKON 1. KRUGA, METAPOZICIJA...

PROF.UČENJE SE ODNOSI NA JEDINSTVENI KONTEKST	P.U. ODNOSI SE NA SPECIFIČNI KONTEKST I INICIJATIVE IZ PRAKSE
ZNANJE DOLAZI OD SPOLJ. AUTORITETA STRUKE KROZ PROGRAME OBUKE	ZNANJE SE RAZVIJA KROZ PREISPITIVANJE PRAKSE I TESTIRANJE ZNANJA
ZNANJA KAO VANKONTEKSTUALNI SKUP IZVAN SOCIO-KULTURNOG KONTEKSTA	NAUČNA I STRUČNA ZNANJA KAO POLAZIŠTE ZA REVIDIRANJE LIČNIH STANOVIŠTA O PRAKSU
EVALUACIJA SE VRŠI NA OSNOVU MJERLJIVIH POKAZATELJA (POSTIGNUĆA DJECE, NPR.)	EVALUACIJA PUTEM KVALITAT. ISTRAŽIVANJA PRAKSE (POSMATRANJE, DIJALOG, DOKUMENTOVANJE)
RAD PRAKTIČARA SE PROCJENJUJE SE U “KULTURI UČINKA”	PRAKTIČARI ZAJEDNO RAZVIJAJU “KULTURU ISTRAŽIVANJA I EVALUACIJE”

Profesionalni razvoj, koji u polazištu ima sistemski “kapacitet” i učenje u interakciji kroz kontinuiranu refleksiju prakse, temelji se na učenju i preispitivanju znanja, otkrivanju i istraživanju novih “unutarnjih” slojeva prakse (Slunjski, 2022).

U tom smislu, Kovanov model refleksivnog učenja sa višestrukim petljama na funkcionalan i jedinstven način objašnjava puteve i načine učenja u toku procesa praktičnog sazrijevanja (Keith Cowan 1998).



Shema br.1: Model refleksivnog učenja sa višestrukim petljama (Cowan, 1998.; Moon, 2005)

Model sadrži različite nivoe učenja i refleksije, počevši od planiranja i izvođenja aktivnosti, uz primjenu odgovarajućih znanja i vještina (znanja u akciji), preko podešavanja i korigovanja vlastitih metodskih strategija u praksi (refleksija u akciji), promišljanja i sagledavanja efekata realizovanih sadržaja (refleksija o akciji), te pregovaranja i diskutovanja različitih refleksija u intersubjektivnim sučeljavanjima različitih stanovišta (refleksija o refleksiji) (Vizek-Vidović & Vlahović-Štetić 2007). U tom smislu Beard i Wilson (2006) iskustveno učenje sagledavaju kao “proces u kojem dolazi do razumijevanja smisla kroz interakciju unutarnjeg osobnog svijeta s vanjskim svijetom“ (str. 19).

Hargreaves (2000) objašnjavajući profesionalno napredovanje u savremenom kontekstu naglašava distinkciju između postmodernog profesionalizma i užeg tehnicističkog pristupa poziciji i kompetencijama nastavnika.

Metodologija

Cilj našeg istraživanja je ispitati kvalitet obuke vaspitača u Crnoj Gori kroz analizu sadržaja ponuđenih akreditovanih programa (Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika za period 2022-2024. godine), kao i procjene intervjuisanih vaspitača o relevantnosti, obuhvatnosti i svrsishodnosti edukacije za rad u skladu sa paradigmom “aktivnog” djeteta u jedinstvenom socio-kulturnom miljeu. Primjenjujući deskriptivnu i metodu teorijske analize, predmet proučavanja je razmatran uz korištenje skale procjene sadržaja Kataloga programa stručnog usavršavanja nastavnika, a potom fokus grupnih intervjua sa vaspitačima iz Podgorice i Nikšića, u kojima su razvijane teme obuka kroz iskustvene i interiskustvene opservacije naših sagovornika/ca (50).

Intervjue smo realizovali u dvijema predškolskim ustanovama u Crnoj Gori, u Podgorici i Nikšiću. Riječ je o zonskom, hotimično odabranom uzorku. U fokus grupama je bilo po 10 vaspitača, po 2 stručna saradnika i 2 nastavnika engleskog jezika, koji rade u predškolskoj ustanovi u Podgorici.

Godine staža naših ispitanika se kreću od 10 do 28. Na osnovu prikupljenih sadržaja razgovora, izdvojile su se ključne teme, koje su usaglašene kroz sondu “prećutnog” konsenzusa između voditelja intervjua i responednata. Intervjuisani vaspitači i stručni saradnici su tematske vodiče kroz razgovor razvijali prema vlastitim potrebama, proizašlim iz praktičnih “evidencija”.

Proučavanje sadržaja u svrhu otkrivanja značenja i kontekstualnih faktora unutar kojih figuriraju jedinice analize treba da nam obezbijedi obuhvatan uvid u odabranu problematiku. Teorijska i epistemološka pozicija i odabir forme analize sadržaja zavisi od ključnog istraživačkog pitanja ili cilja istraživanja (Bešić, 2019). Unutar datog korpusa istraživanja, nužno je izdvojiti odgovarajuće i relevantne jedinice analize, koje čine integrativne sastavnice tematski nadređenih kategorija. Potom slijedi kodiranje i analiza prikupljene empirijske građe, sa argumentovanim uvidima i njima inherentnim zaključcima (Fajgelj, 2010).

U okviru razmatranja sadržaja fokus grupnih intervjuva, opredijelili smo se za “selektivnu transkripciju narativa, kako bismo cjelishodnije usmjerili pažnju na suštinu istraživačkih pitanja” (Bešić, 2019, str. 314). To podrazumijeva parafraziranje i izdvajanje ključnih, autentičnih iskaza ispitanika u okviru izvoda iz intervjuva. U izvode uključujemo i bilješke ili crtice koje smo napravili tokom intervjuva kao sastavni dio cjelovite empirijske građe, koja će biti predmet teorijske analize.

Tabela, br. 2. Pregled ključnih tema iz Kataloga programa stručnog usavršavanja nastavnika za period 2022-2024. godine, namijenjenih vaspitačima

oblasti	Djeca jaslenog uzrasta	Predškolski uzrast, uopšte
Pod teme/ dominantni koncepti	materijali za igru za djecu jaslenog uzrasta (1) specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada sa djecom u ranom djetinstvu/jaslama (o-3) (1)	1. Dramske aktivnosti (Lutkarske predstave, dramatizacija i dramske aktivnosti, (2) 2. Metodičke teme (govorno-jezički razvoj upoznavanje okoline, matematički pojmovi) (5) 3. Razvojni domeni-podsticajne aktivnosti, umjetničke a. (vizuelno-likovno izražavanje, psihomotorno i razvoj djece, senzomotorni razvoj, tehnike plastičnog oblikovanja (vajanje) i jednostavnog otiskivanja (grafika) djece predškolskog uzrasta, učenje u prirodi) (5) 4. Montessori teme ("pomozi mi da uradim sam", razvoj djeteta uz primjeni ručno izrađenih didaktičkih igračaka i materijala, vježbe svakodnevnog života u montessori pedagogiji) (3) 5. Roditeljstvo (podrška roditeljstvu, saradnja.) (3) 6. Holistički pristup (posmatranje i praćenje razvoja, portfolio djeteta, Igra, Pozitivna disciplina u vrtiću, razvoj kritičkog mišljenja kod djece predškolskog i ranog školskog uzrasta) (4) 7. Inkluzija (Djeca sa smetnjama vida u inkluzivnom obrazovanju; Igra i procjena igre kod djece sa smetnjama u razvoju; korišćenje board aplikacije u svrhu razvoja komunikacionih sposobnosti djece sa posebnim obrazovnim potrebama; Lutka - moj prijatelj; Metodologije u službi promjene ponašanja kod učenika; Neverbalna komunikacija i osnove znakovnog jezika u radu sa djecom sa smetnjama sluha, djecom sa kohlearnim implantom i sa posebnim obrazovnim potrebama; Obrazovni rad s djecom i mladima imigrantske populacije; obrazovni rad s djecom i mladima re populacije osnovni nivo, napredni nivo; Ovladavanje matematičkim pojmovima u prvom ciklusu; partnerstvo škole i porodice; podrška učenicima s autizmom u sistemu inkluzivnog obrazovanja; prevencija nasilja nad decom s posebnim obrazovnim potrebama, primjena analiza ponašanja (aba) kao podrška u inkluzivnom obrazovanju, primjena vodiča za rad s djecom s intelektualnim smetnjama, program obrazovanja za učenje znakovnog jezika -osnovni nivo; 8. Ostalo: Neverbalna komunikacija u radu nastavnika zaposlenih u predškolskim ustanovama, Obuka za rad interaktivnih službi za rano i predškolsko obrazovanje, pripremni vrtić za decu re populacije (3)

dužina trajanja s. i br.voditelja	Jedan dan-4 teme (5 trenera) 2 dana-12 tema (1)	16 jednodnevnih seminara; 2 dvodnevna seminara; 2 trodnevna seminara; Jedan 6-dnevni seminar; Inkluzija-9 jednodnevnih, 4 dvodnevna; 3 dana, 5 dana,
Metode i tehnike		Interaktivni i rad u grupi; radionice, prezentovanje, diskusija, demonstracija dijaloška metoda, tekst-metoda, deskriptivno-analitička metoda, eksperimentisanje, rekapitulacija; prikaz video sadržaja; predstavljanje osnovnih teorijskih i praktičnih znanja, praktičan rad.

Kada je u pitanju zvanično “oglašeni” projektovani pregled obuka za vaspitače, kako je to početno istaknuto, jedno poglavlje od ukupno 24 naslova/tema usmjereno je na sadržaje iz oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja. No, znatno veći broj seminara izvan ovog “boksa” tema, namijenjenih vaspitačima, pored ostalih “adresiranih”, nalazi se u drugoj tematskoj cjelini, pod nazivom *inkluzivno obrazovanje* (33), kao i manji broj tema u okviru drugih oblasti, npr. *prevencija nasilja, metode učenja i druge oblasti stručnog usavršavanja*.

Iz pregleda ponuđenih programa, očigledna je značajna diskrepanca između broja obuka namijenjenih radu sa djecom jasličnog (0 do 3) i seminara usmjerenih na podršku nastavnicima koji su u interakciji sa populacijom predškolskog uzrasta (3 do 6 godina). Budući da su nadležnosti vaspitača (do sada i u skladu sa programom iz 2011.) raslojene u stručni i profesionalni angažman i rad sa djecom do 3 godine, potom do polaska u školu (3-6 godina), ali i sa školskom djecom u prvom razredu, možemo markirati najveći broj tema u kategoriji “3-6” godina, dok je za rad sa djecom “u prve tri” planirano samo dva seminara, koji su namjenski i uže usmjereni na oblast rada sa najmlađom populacijom u obrazovnoj polisferi. Naravno, ova tematika se “uliva” u širi, obuhvatniji, multidimenzionirani basen predškolskih tema. Takođe, u kategoriji “vaspitač u školi”, nalazimo samo dva seminara.

Kada je u pitanju način rada sa polaznicima, predviđen seminarskim scenarijima preovlađuje radioničarski i interaktivni model rada. O efektima i kvalitetu sadržaja obuka iz vizure polaznika, obuhvatniju i temeljnije argumentovanu sliku o djelotvornosti seminara i efektima uticaja na rad u praksi, na “refleksiju nastavnika u akciji”, dali su nam ispitanici u fokus grupama.

Trajanje seminara: preovlađuju jednodnevni seminari za vaspitače (4 radionice). Način praćenja efekata seminara nije posebno apostrofirano.

Sadržaji u izdvojenim programima obuke su raznorodni, ali smo ih kondenzovali po ključnim zajedničkim okosnicama u određene “krupnije” kategorije. Dominiraju metodičke teme, holistički pristup razvojnim područjima, potom i saradnja sa porodicom i zajednicom. Jedini način evaluacije kvaliteta sadržaja je kratka anketa za učesnike na kraju seminarskog dana.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA DOBIJENIH REZULTATA

Šta o KPR-u misle naši intervjuisani vaspitači?

Ako bi stručno usavršavanje sagledavali kroz vizuru lične vrijednosti, unutar motivisane kompleksne i kontinuirane aktivnosti, koju kreira nastavnik putem vlastite procjene, izbora i pregovaranja o narastajućim potrebama prakse, onda bi to bila aktivna, živa i pažljivo građena spirala karijernog napredovanja ili unutrašnje njegovanje vrijednosti. Na tom fonu je osnaživanje sposobnosti vaspitača da preispituje vlastita znanja o djeci, njihovom učenju, metakognitivnim kapacitetima (Slunjski, 2022). No, s druge strane je dominantno spoljamotivisana i determinisana ljestvica napredovanja, u kojoj vaspitači bilježe kumulativnu obuku, stečenih sertifikata uspjeha, bodova koji sami po sebi treba da preporuča profesionalni status, bez obzira na lična i profesionalna uvjerenja, interesovanja i autentične izbore. Popović (2010) je sagledavajući obim i strukturu profesionalnog razvoja apostrofirala značaj međudejstva obuke i iskustva, uključujući: formalno iskustvo (bazično obrazovanje, seminare, mentorstvo, radionice, profesionalna okupljanja), neformalno iskustvo (praćenje stručne literature, interneta, emisija posvećenih obrazovnim pitanjima) i samoevaluaciju i istraživanje obrazovno-vaspitne prakse. Ovo bi trebala biti kompleksna, obuhvatna i za učesnike u KPR-u, internalizovana slika stručnog i profesionalnog rasta. Stoga nam intervjuisanje profesionalaca u praksi može obezbijediti uvid u motive naših vaspitača za napredovanjem u struci budući da neposredna komunikacija i lični kontakt “osiguravaju osećaj sigurnosti i prihvatanja što predstavlja temeljni uslov za samootkrivanje” (Knežević Florić & Ninković, 2012, str. 87). Dakle, da li je njihovo profesionalno samousmjerenje determinisano uvjerenjem o

obuhvatnom, višeslojnom perpetuiranju svih pomenutih sastavnica učenja u praksi ili je više uslovljeno spolja “pozivajućim” uzusima karijernog uspinjanja na bodovnoj ljestvici propisa. Razgovor o ovoj temi u neposrednoj razmjeni unutar fokus grupa, treba da rasvijetli dublje motive izbora profesionalnog sazrijevanja naših ispitanika. Kod ove vrste “emergenčnih” instrumenata istraživački dio se odvija cirkularno usled propitivanja “svijeta života” i dozvoljava promjene tokom sagledavanja fokusiranog fenomena, kroz iterativnost i rekurzivnu aktivnost (Creswell, 2007). U tom smislu smo, uz razgovore sa ispitanicima vodili bilješke ili “memoe” o uvidima, pretpostavkama, koje čine sastavni dio ukupne empirijske evidencije za konačnu analizu (Knežević Florić & Ninković, 2012, str. 95).

Položaj vaspitača u društvu

U obije predškolske ustanove, u fokus grupama (5), ispitanici na početku našeg razgovora odgovaraju da nisu zadovoljni svojom pozicijom u obrazovnom i društvenom sistemu. U tom smislu izdvajaju nekoliko “znamenja” današnje pozicije predškolskog segmenta u crnogorskom sistemu: prekobrojnost vaspitnih grupa, nedostajući vaspitački kadar, prvenstveno, ali i nedovoljan broj stručnih saradnika, neadekvatna priprema ambijenta za uključivanje djece sa posebnim potrebama, nedostatni prostorni kapaciteti i oprema. Hronični problem u predškolskim ustanovama je kontinuirano “prevazilaženje” pedagoških normativa u pogledu broja djece u vaspitnim grupama, posebno vrtića u centralnom i primorskom dijelu Crne Gore.

Preopterećenost vaspitnih grupa svjedoči o nebrizi čelnih ljudi za djecu i vaspitače. Juče sam sređivala dnevnik, 41 dijete u jaslicama, šta da kažem?! Zar uopšte možemo govoriti o kvalitetnom radu sa djecom u ovakvim uslovima?! PU u Podgorici

Naše ispitanice ističu kao problem i nedostatnu infrastrukturu, u pogledu prostornog i kadrovskog kapaciteta, što je u recipročnoj vezi sa apostrofiranim problemom “prekobrojnosti”. Prostorni uslovi mogu obezbijediti fizički i psihološki ambijent podrške za plodniju razmjenu, efikasnije pripremanje, vrijeme za pregovaranje u stručnim timovima, analizu i refleksije o praksi u svrhu njenog usavršavanja i upodobljavanja aktuelnim prilikama. Ako toga nema, već se i male, “neučioničke” prostorne niše pretvaraju u radne prostorije, u kojima djeca borave, implicitno, poruka je

da nema potrebe za profesionalnim okupljanjima, razgovorima, usaglašavanjem i pregovaranjem oko uvida o praksi i u praksi, refleksijama u okviru “višestrukih petlji”. To su poruke “višeg reda”, koje zapravo potvrđuju ona prethodno navedena izjašnjenja naših ispitanica da je odnos nadležnih prema poziciji djece i vaspitača u našem društvu, prilično indolentan i sistemski “neposvećen”. U vezi sa tim je i nedostatan broj zaposlenih stručnjaka i zanemarivanje pedagoških normativa, ili formalno praćenje statističkih standarda bez istinskog poniranja u autentične potrebe prakse, ne samo one “na papiru”. U tom smislu, naše ispitanice iz istraživački fokusiranih grupa “u razgovorima i refleksijama” bez izuzetka ističu da je potrebno u predškolskim ustanovama angažovati više kadra svih profila, posebno vaspitača.

Nabolje bi bilo da rade po dva vaspitača prije i poslije podne, istakla je naša ispitanica iz Nikšića.

U tom smislu ističu i potrebu proširenja liste upisanih studenata na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

Smatramo da treba više kadra školovati u Nikšiću. Vjerujemo da nije lako školovati brojnije grupe studenata, ali čini nam se da je za nas tako bolje jer imamo lošija iskustva sa nekima koji završavaju u okruženju, mišljenje je ispitanice iz PU u Podgorici.

Naši ispitanici su posebno primjedbodavni kada je u pitanju odnos roditelja, ističući da su previše i neutemeljeno zahtjevni, prezaštitnički nastrojeni prema djeci, dok osnovno poštovanje prema vaspitačima nerijetko izostaje. Čini se da ne poznaju dovoljno opseg obaveza i značaj odgovornosti vaspitačke profesije.

Smatramo da smo ranije bili više uvažavani u društvu. Roditelji nas često tretiraju kao dadilje, misle da smo tu samo da čuvamo i njegujemo djecu. Oni pretjeruju u zahtjevima. Nekako ne uvažavaju stručne sugestije vaspitača. (jedna od sagovornica iz podgoričke predškolske ustanove)

Vaspitačice sa dužim radnim stažom (preko 20 godina), prave paralele sa ranijim iskustvima, dajući prednost “pređašnjim vremenima”.

Ovo su roditelji, 2000-to godište i dalje, nekako kalendarski i biološki prispijeli, ali nisam sigurna da imaju mjere i da razumiju gdje je kome mjesto. Ne poštuju nas naročito. Misle da smo čuvalište ili prihvatilište. Ranije je to bilo drugačije, roditelji su bili saradljivi, imali su poštovanja i pitali nas za mišljenje (sagovornica iz nikšićke PU)

Nedostatni i nefunkcionalni prostorni kapaciteti, posebno u podgoričkim predškolskim ustanovama predstavljaju višedecenijski izazov za adekvatnu realizaciju programa i vaspitno-obrazovnog rada sa djecom. Upravo je ovo jedna od kontraverzi aktuelnog statusa predškolskog segmenta u našem kontekstu. Dok s jedne strane, sve markantnije apostrofiramo kapacitete i nužno potentnu i obavezujuću ulogu i značaj ranorazvojnih faza u djetinjstvu kroz različite deklaracije, konvencije, propise, s druge strane svjedočimo sistemski indolentnom odnosu prema djeci u predškolskim ustanovama. Neprimjereno brojne vaspitne grupe, nedostajući kadrovi, vaspitači i stručni saradnici, nedostatni prostorni kapaciteti, neadekvatna didaktička oprema i drugi izazovi impliciraju sistemski “krovni” neuređeni odnos prema ovom segmentu. Smatraju da i u Zavodu za školstvo mnogo ozbiljnije i intenzivnije pažnju usmjeravaju prema školama, nego prema potrebama djece i zaposlenih u predškolskim ustanovama.

Kvalitet usavršavanja i pitanje autonomije iz vizure vaspitača

Imajući u vidu konceptualno afirmisanu autonomiju vaspitača, djece, ustanove, zanimalo nas je kako naši ispitanici percipiraju tu svoju profesionalnu kompleksnu nadležnost. U tom smislu, naše ispitanice/i smatraju da imaju prilike da budu autonomne u određenoj mjeri, npr. pri izboru tema, uređivanju ambijenta, načinu realizovanja planiranih aktivnosti. No, prepoznaju i određena ograničenja i limite svojoj profesionalnoj inicijaciji: pomenuti broj djece, koji prevazilazi pedagoške normative, nedostajući vaspitački i saradnički kadar, siromašna oprema. Posebno ističu poteškoće sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama, zbog čega ne uspijevaju kvalitetno i prema postavljenim planovima da realizuju aktivnosti. U pogledu autonomije, naše sagovornice imaju nejasne, nekada i protivurječne stavove. Naglašena potreba za vlastitim profesionalnim izborima i inicijativama sukobljava se sa težnjom ka udobnijoj i sigurnijoj poziciji, koja bi bila dimenzionirana jasnije određenim “potporama”, kao

što je precizniji program, definisane aktivnosti po uzrastima (nasuprot holističkom pristupu), pripreme, priručnici za rad, riječju, detaljno trasirana putanja za rad sa djecom. Ova profesionalna “udobnost” je u koliziji sa promišljanjem o praksi, poštovanjem principa pluraliteta, uvažavanjem konkretnih kontekstualnih zahtjeva, različitih perspektiva i vrijednosti (Kovač Šebart & Krek 2009, str. 85). Jedino na taj način je moguće uspostaviti dječji vrtić kao mjesto saživota različitosti i kreiranja klime u kojoj se djeca osjećaju “pripadajuće” jer nema indoktrinacije djece i svi učesnici međusobno dijele vrijednosti (Kovač Šebart & Krek 2009, str. 88). U takvom ambijentu djeci se omogućava zajedničko učenje ili “reko-gnicija”, intersubjektivno testiranje i preispitivanje usvojenih pojmova i povezivanje u nove “sisteme” (Rinaldi, 2006, str. 102).

Na pitanje o usavršavanju, koje bi bilo u funkciji prakse, njenog dubljeg preispitivanja i prilagođavanja specifičnostima konteksta, ispitanice odgovaraju da im nedostaje motivacije iz spoljašnjih i unutrašnjih izvora. Nedostatni uslovi, sistemsko afirmisanje “industrijskog modela” usavršavanja (Doecke, 2015, Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2012), po njihovim riječima umanjuje motivaciju i “dubinske ciljeve” za vlastitim razvojem. Dakle, u našem kontekstu je, po mišljenju intervjuisanih sagovornika/ca i dalje prepoznatljiv model usavršavanja “pojedince”, koji teži ličnom napredovanju na kontinuumu propisanih zahtjeva i utvrđenih standarda napredovanja, dok je učenje “u zajednici”, na putu ka sistemskoj emancipaciji prakse, više poželjna i “klimavo” deklarativno istaknuta ornamentika zvanične obrazovne politike.

Po mišljenju inervjuisanih vaspitačica, pozitivan ishod kontinuiranog zalaganja ZZŠ u domenu stručne podrške nastavnicima je pravo zaposlenih da sami kreiraju vlastiti plan profesionalnog razvoja. Tu vaspitači markiraju svoje prioritetne oblasti i teme, za koje u svojoj samoevaluaciji procjenjuju da im mogu biti od značaja za efikasniji profesionalniji razvoj i učenje. Prije svega, važno im je da ostvare bodovni skor koji im garantuje obnavljanje licence, za koju im je potrebno da obezbijede 16 bodova iz prioritetnih oblasti i 8 u okviru drugih tema i sadržaja (ukupno 24 boda).

Dio ispitanica, posebno u fokus grupama u Podgorici, ističe da se njihovi izbori tema za obuku poštuju i da im je bilo omogućeno da se uključe u aktivnosti na seminarima koje su same birale. Na nivou ustanove u Podgorici su im upućene ankete da se izjasne šta žele da slušaju, šta smatraju korisnim za svoj profesionalni kurikulum. U tom smislu, naše sagovornice izražavaju zadovoljstvo ovako organizovanom sistemskom

podrškom na nivou sistema i same ustanove. Saglasne su da imaju prilike da uz, sistemsku i kontinuiranu podršku u instituciji, počev od koordinatorke za PRNV, dobiju prilike da pohađaju seminare iz uže stručnih oblasti, ali i drugih, širih, prema mogućnostima. Međutim, ima puno tema koje bi im bile zanimljive, ali je teško dobiti priliku da pohađaju takve obuke.

Imamo prioritete oblasti, no nama fale i neki drugi sadržaji, npr., stres i stresne situacije, izgorijevanje na poslu, takve teme bi nam bile vrlo korisne. Takođe, nešto više o komunikaciji. Koristan seminar je bio "Naučiti kako živjeti zajedno". (sagovornica iz JPU u Podgorici)

Što se tiče sadržaja ponuđenih i pohađanih obuka, većina intervjuisanih posebno apostrofira značaj metodičkih oblasti, smatrajući ih korisnim i primjenjivim u praksi, dok uopštene, teorijske "priče" ocjenjuju kao manje korisne i udaljene od realnog konteksta predškolske ustanove.

Rađene su i ankete, mi smo tražili seminare posebno iz metodičkih oblasti, npr. treba nam više iz obuke iz oblasti muzičke kulture i umjetnosti, uopšte. Prvi put smo pohađali seminar Muzikogram, odličan je bio. (sagovornica iz podgoričke PU).

Da. Metodički pristupi u oblasti matematike, muzičkog i uopšte sve što je konkretnije i praktično korisno, od teorije nemamo naročite koristi. (sagovornica iz PU u Nikšiću)

Ispitanice, intervjuisane vaspitačice u PU u Nikšiću smatraju da je ponuda seminara i tema opsežnija nego što je to bilo prije 5, 6 godina, no da to ne znači istovremeno i bolji kvalitet obuke. Ističu da ima i nepotrebnih sadržaja, nepraktičnih, te da je, po mišljenju nekoliko ispitanika iz Nikšićke PU najkorisniji seminar bio "Korak po korak". Smatraju da su sada u ponudi seminari slabijeg kvaliteta, a i "trener može biti svako". Ističu da se često nude seminari o saradnji sa roditeljima i timskom radu, ali da u praksi na tom polju nema značajnijih pomaka.

Naše sagovornice su posebno fokusirale problematiku profesionalnog napredovanja, regulisanog Pravilnikom o sistemu stručnog usavršavanja (2004), koji predstavlja važnu pretpostavku i motivacioni zamajac za kontinuirano učenje pojedinca i obuhvata četiri zvanja: nastavnik mentor, nastavnik savjetnik, nastavnik viši savjetnik i nastavnik istraživač (Popović, 2010). Zvanje se potkrepljuje odgovarajućim dokazima (sertifikati, potvrde) o pohađanju akreditovanih programa obuke, ali i aktivnostima nastavnika na drugim poljima vezanim za struku i nastavu.

Na zvanje sam čekala 5 godina, savjetnik sam. Niko nema zvanje istraživača. Većina su mentori, 3, 4 savjetnika u ustanovi i jedan viši savjetnik. (sagovornica iz Podgorice)

Mi teško možemo doći do najvišeg zvanja, treba da objavljujemo, istražujemo, a tu nismo dovoljno upućeni. (PU Nikšić)

U tom smislu očekuju podršku od ustanove jer je lični profesionalni razvoj nastavnika u prirodnoj sprezi sa razvojem škole. To je sistem “spojenih sudova” bez kojeg nema napredovanja niti cjelovitog razvoja. Ističu da je do najvišeg zvanja istraživača teško ili nemoguće doći, te da tu sistem nije dovoljno podržavajući. Motivacije za napredovanjem do najvišeg nivoa na stepenicama profesionalnog napredovanja ne nedostaje, ali prave podrške i namjenski organizovanog učenja u oblasti istraživanja nedostaje, smatraju naše sagovornice.

Profesionalno učenje i istraživanje prakse u funkciji sistemskog usavršavanja pojedinca i zajednice

Naše sagovornice, sagledavajući kvalitet vlastitog profesionalnog razvoja, dominantno, kao što smo to prethodno naglasili, akcentuju seminare kao dio pomenutog formalnog iskustva. Neke druge forme ličnog profesionalnog napredovanja nisu u opusu prioriteta intervjuisanih vaspitača.

Ukoliko težimo rekulturaciji sistema, putem dubljih “disruptivnih” promjena, onda je profesionalni razvoj znatno slojevitiji i kompleksniji od individualnog napredovanja, usklađenog sa zadatim kriterijumima i zahtjevima (Christensen, prema Schlechty, 2009). Sadrži mnogo više sastavnih komponenti od prethodno pomenutih seminara kao jednog vida obuke i profesionalnog razvoja. U znanju koje ima teorijsko-naučna uporišta je osnova, na koju se profesionalci pozivaju, a u daljem razvoju, slijedi testiranje, praktično preispitivanje i kolaborativno istraživanje u kontekstu.

U okviru *sistemskog modela*, koji afirmiše kulturu učenja u zajednici, kroz procese preispitivanja značenja prakse i konkretnog konteksta, istraživanja i evaluacije, u svrhu stvaranja temeljnih poluga promjene, nekoliko sagovornica apostrofiralo je potrebu zajedničkog učenja u svojoj i sa pripadnicima drugih predškolskih, pa i školskih ustanova. Neke od intervjuisanih vaspitačica ističu vrijednost obuka, na kojima imaju prilike

da uče u stručno-vokacijski heterogenim grupama, sa kolegama iz škole, učiteljima i stručnim saradnicima.

Možemo da pohađamo i seminare koji se ne odnose direktno na naš rad, kao npr. matematički pojmovi u prvom ciklusu škole, gdje smo bile sa učiteljima. To je bila zaista korisna priča koju svi treba da čuju, nabavila sam i priručnik sa vrlo korisnim aktivnostima. A posebno je bilo zanimljivo što smo radili zajedno sa učiteljima. Ta vrsta razmjene je mnogo važna i nedostaje nam. (sagovornica iz PU u Podgorici)

Kada je riječ o učenju iz prakse, o kontekstualnom “pregovaranju”, usaglašavanju rješenja, primjerenih potrebama djece i zajednice, prirodno povezanih učesnika, dio našeg uzorka, intervjuisanih vaspitačica ističu potrebu za intenzivnijom razmjenom u svojoj ustanovi. Primjećuju i da im nedostaje razmjene iskustva sa kolegama u ustanovi i između vrtića.

Treba nam da mi više razgovaramo i učimo jedni od drugih. Na aktivima kolege prenose iskustva sa seminara, po nešto pitamo, tu bude malo prilika za razmjenu. Jednom smo razgovarali sa kolegama iz “Ljubica Popović” i to nam je bilo voma korisno. Bilo bi nam korisno da imamo zajedničke aktivnosti sa učiteljima, pa i nastavnicima i roditeljima. (PU u Podgorici)

Što se tiče istraživanja u praksi i o praksi, naše ispitanice smatraju da im za takvu vrstu profesionalnog učenja treba više znanja, vještina, timske kohezije, potpore iz institucije. Za razvoj “kulture istraživanja i evaluacije” potrebno je vrijeme, suštinsko zalaganje i ulaganje, a to za sada nije ni “u povoju”, ocijenile su neke od sagovornica u fokus grupama.

Naše sagovornice ističu da primjećuju angažovaniji i uređeniji sistem komunikacije sa krovnim institucijama, sa više informacija nego ranije.

Dostupne su nam informacije o izmjenama propisa, dokumenata, o obukama, koje su na raspolaganju.

U fokus grupi u Podgorici, u razgovor su se uključile profesorke engleskog jezika, koje rade redovno sa djecom u predškolskim grupama. Kad je riječ o profesionalnom razvoju, kvalitetu obučenosti i kompetentnosti za rad u predškolskim ustanovama, svakako svoje mjesto u

poslednje dvije dekade imaju nastavnice engleskog jezika, koje redovno i kontinuirano rade sa djecom u vrtićkim grupama. Imale su potrebu da posebno istaknu svoje poteškoće u domenu stručnog usavršavanja. Kako inače prepoznamo određene nedoslednosti u svekolikom pozicioniranju predškolskog segmenta, tako i ovo pitanje predstavlja dio mozaika kontradikcija: rješenje postoji, ali način primjene ne obavezuje! Nastavnice engleskog jezika smatraju da za njih nema dovoljno i adekvatnih obuka, te da se često same snalaze u prilično nejasnim okolnostima i profesionalnim okvirima jer ne mogu ostvariti ni onaj minimalni bodovni ishod, neophodan za licencu.

“Idemo i na obuke koje se nas i ne tiču da bismo skupili bodove (npr. roditeljski sastanci). Ima i nekih seminara iz naše struke, ali za školu, nama nisu direktno korisne. Ponuđeni su seminari na sajtu ZZŠ i mi pratimo. Prijavi nas koordinatorka za PRNŠ. Koristan seminar nam je bio Pozitivna disciplina. U školi su nam mnogo više nudili seminare. Treba nam psihološki pristup nastavi jezika u predškolskim ustanovama. Da ne pričamo o djece sa posebnim obrazovnim potrebama, sa kojom posebno treba da prilagodimo način rada, a teško se snalazimo.” (nastavnica engleskog jezika iz Podgorice)

Budući da su dio sistema, nastavnici stranog jezika u predškolskim ustanovama treba da aktivnije participiraju u timskom radu profesionalne zajednice, uključujući i roditelje. Ovako, oni predstavljaju saradnike iz “paralelnog sistema”, a ne punopravne i aktivnodoprinosne članovi/ce profesionalnih timova u vrtiću.

Dileme i predlozi za unapređenje aktuelnog predškolskog *areala*

Analizirajući ponudu programa obuke u okviru aktuelnog Kataloga, pored namjenski kreiranih seminara usmjerenih na oblast predškolstva, moguće je izdvojiti značajan broj tema opredijeljenih ka djeci ranog uzrasta, odnosno profesionalcima koji rade sa njima, koje figuriraju u okviru posebno izdvojene problematike inkluzivnog obrazovanja. U toj sferi je bilo i najviše komentara, nedoumica, primjedbi, briga i predloga. U pogledu kadrovske strukture, naše ispitanice markiraju i potrebu za uključivanjem stručnih saradnika za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, posebno logopeda, ali i asistenata za podršku djeci sa posebnim obrazovnim potrebama.

Nemoćni smo tu, a imamo i sve više djece sa posebnim obrazovnim potrebama. Treba više vaspitača. Nemamo dovoljno podrške od stručnih saradnika, ne zato što ovi postojeći neće, već ih je malo, a djece i nas mnogo. Posebno nam fale logopedi. PU Podgorica
Fale nam i asistenti. Čak se često pribjegava modelu- jedan asistent sa dvoje djece, pa još dvije grupe, što je posebno komplikovano za rad. PU Nikšić

Naše sagovornice ističu da su im ozbiljan izazov u radu djeca s teškoćama, koja nemaju “papire”.

Neke disfazije, slaba pažnja, agresivni ispadi i dr. Treba nam više stručnih saradnika jer smo nesigurne. Nemamo slobodu da kažemo roditelju. Pozvala sam psihologa da bude sa nama na roditeljskom sastanku i odazvali su se u velikom broju. Rekla bih da su bili malo uznemireni. Logoped je sada moderan, pa prihvataju, ali se uplaše kad čuju za psihologa ili pedagoga. PU Podgorica

Pored predloga usmjerenih na oblast inkluzije, naše sagovornice markiraju još nekoliko polja od značaja za razmatranje i unapređivanje. Smatraju da im treba više obuka o nekim krucijalnim oblastima, iz okri-lja suštinske problematike rada u predškolskoj ustanovi, poput planiranja, tematskog, a posebno projektnog načina razvijanja pojmovnih koncepata. Intervjuisane sagovornice iz nikšićke fokus grupe nisu bile upoznate sa sadržajem novousvojenog programa, što je u najblažoj konotaciji, zbunjujuće, budući da je riječ o supstancijalnoj alatki za rad u praksi. Takođe, sa-glasne su da su im je potrebno više znanja u oblasti digitalne pismenosti, koja predstavlja jednu od ključnih savremenih kompetencija.

Jedna od nužnih pretpostavki za funkcionalnu adaptaciju nastavnika na savremeni kontekst je razvijanje i unapređivanje vještina ukotvljenih u nove paradigme podučavanja, u svrhu kvalitetnijeg realizovanja obra-zovnih ciljeva.

Zaključak

U realnim okolnostima predškolske vaspitno-obrazovne prakse, u naseljima koja bilježe stopu porasta stanovništva (naročito Podgorica i nekoliko primorskih gradova) broj djece u pojedinim grupama značajno je iznad pedagoških normativa, što je barijera za kvalitetan rad i otežavajuća okolnost za realizovanje svrsishodnih, pedagoški slojevitih, participativno struktuiranih aktivnosti sa djecom. Kontinuirana sistemska nezainteresovanost za poštovanje pedagoških normativa svjedoči o nedostatnoj osviješćenosti stvarnog značaja i uticaja ranog razvoja i učenja na razvoj ličnosti i društva. Posljedično, odgovarajući propisi, programi i kadrovski resursi, nailaze na nepodržavajuću sredinu za primjenu projektovanog. U tom smislu, u uslovima prekobrojnih vaspitnih grupa, neadekvatnih prostornih kapaciteta, nedostatne kadrovske “pokrivenosti” (više vaspitača i stručnih saradnika je potrebno) upitni su proklamovani principi, poput individualizacije, inkluzije, demokratizacije. Seminari (pretežno jednodnevnog trajanja), koje oni pohađaju, nijesu dovoljni kako bi se razvile složene nastavničke kompetencije. Dobre strane aktuelnog profesionalnorazvojnog sistema očituju se u proširenoj ponudi korisnih tematskih seminarskih sadržaja, prilikama za izbor i kreiranje vlastitog profesionalnog portfolia. No, zanimljivo je da se na usavršavanje gleda dominantno kroz prizmu seminara. Postoji i potreba kod dijela ispitanica za razmjenom i diskutovanjem znanja sa kolegama u ustanovi, pa i sa učiteljima i stručnim saradnicima, kao i sa roditeljima. Uloga pregovaranja i diskursa “višestrukih petlji” kroz sučeljavanje različitih iskustvenih “evidencija” o praksi zapravo pomjera promišljanje, planiranje i cijeli proces ka nužnoj “refleksiji o refleksiji” (Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić 2007). Manji broj naših sagovornica apostrofira potrebu povezivanja nastavnika na nacionalnom i internacionalnom nivou. Pisanje tekstova, mentorski rad, učešće na stručnim skupovima i istraživanje i dalje nije u optikumu prioriternih ciljeva profesionalnog usavršavanja. Stoga se nužno postavlja pitanje aktualizacije redefinisanja obrazovanja nastavnika u svrhu svrsishodnijeg povezivanja znanja i višeperspektivne vitalizacije konceptualnih modela obrazovanja, koja imaju jedinstvenu stratešku polugu, ukotvljenu u tradicijski i transverzalni realitet.

Literatura:

- Banathy, B. (1991). *Systems Design of Education-A Journey to Create the Future*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Bešić, M. (2019). *Metodologija društvenih nauka*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Beard, C. & Wilson, J. P. (2006). *Experiential Learning*. London: Kogan Page.
- Biesta, G. (2009). *Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education*. Retrieved: 17.07.2024 from: <https://www.researchgate.net/publication/41529875>
- Bogotch, I., Mirón, L & Biesta, G. (2007). "Effective for What; Effective for Whom?" *Two Questions SESI Should Not Ignore*. In T. Townsend (ed), *International Handbook of School Effectiveness and School Improvement (93-110)*. Dordrecht/Boston: Springer.
- Breneselović, D. (2015). Šta učimo decu o učenju. Preuzeto: 16.07.2024 sa <https://www.researchgate.net/publication/371370496>
- Claxton, G. & Carr, M. (2004). A framework for teaching learning: learning dispositions. *Early Years International Journal of Research and Development*, 24 (1), 87-97.
- Cowan, J. (1998). *On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection in Action*. Buckingham: Open University Press.
- Creswell, J.W. (2007). *Five Qualitative Approaches to Inquiry*. In J.W. Creswell (Eds.) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five Approaches (53-84)*. Thousands Oaks: Sage publications.
- Doecke, B. (2015). Storytelling and professional learning. *Changing English*, 22(2), 142-156.
- Fajgelj, S. (2010). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: CPP.
- Fulan, M. (2005): *Sile promene: nastavak*. Projekat za usavršavanje obrazovnog kadra u Srbiji.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6, 151-182.
- Jenks, C. (2005) *Childhood*. 2nd edition. London and New York: Routledge.
- Knežević Florić, O. & Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje? *Nastava i vaspitanje*, 59/2, 264-277.
- Koliqi, D., & Zabeli, N. (2022). Variables affecting the attitudes of teachers' towards inclusive education in Kosovo. *Cogent Education*, 9(1), 1-18.

- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Lazić, S. (2013). Profesionalni razvoj - uslov ili ishod celoživotnog učenja? *Krugovi detinjstva, 1-2*, 113-123.
- Merije, F. (2016). *Pedagogija: mora se pružiti otpor*. Beograd: Data Status.
- Moon, J. (2005). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2012). Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesiobalnog razvoja, *Andragoške studije. Institut za pedagogiju i andragogiju, 1*, 145-162.
- Popović, D. (2010). *Profesionalni razvoj i promijenjene uloge nastavnika*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. London and New York: Routledge Falmer.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia, Listening, researching and learning*. LONDON AND NEW YORK: Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group.
- Schlechty, P. (2009). *Leading for learning: how to transform schools into learning organisations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Slunjski, E. (2022). Fostering the Development of Metacognitive Capacities of Preschool Children. *Croatian Journal of Education, 25 (3)*, 977-1000.
- Thorne, B. (2007). Editorial: Crafting the Interdisciplinary Field of Childhood Studies. *Childhood 14(2)*, 147-152.
- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada 14 (2)*, 283-310.

Tatjana Novović

POST-INITIAL IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL STAFF IN MONTENEGRO

In the context of contemporary tendencies in the field of early learning of children, aimed at the actualization of the child's "newly discovered" inner strengths, adults who work in preschool institutions, educators in the first place, have a set of complex professional tasks. The reconceptualization of the teacher's role implies, in addition to the unquestionable body of knowledge from preschool pedagogy, continuous reflection on one's own practice, while provoking inner curiosity and consulting the children's perspective. Therefore, permanent professional development of the professional competences of educators is a possible response to the demands of the contemporary pedagogical paradigm in the current institutional context. The aim of our research is to examine the quality of teacher training in Montenegro through the analysis of the content of the offered accredited programs, as well as the assessments of the interviewed teachers about the relevance, comprehensiveness and expediency of education for work in accordance with the paradigm of "active" children and capable childhood. Applying the descriptive and theoretical analysis method, the subject of study was discussed using the content assessment scale of the Catalog of Professional Teacher Training Programs for the period 2022-2024. year, and afterwards the focus of group interviews with educators from Podgorica and Nikšić (50).

Based on the obtained research findings, we conclude that in the Catalog, out of a total of 279 programs, 25 are intended for improvement in the area of preschool education, and that most are organized as one-day trainings (16), that are thematically diverse and methodically focused on "active child". The interviewed educators point out that the contents offered to them are not sufficiently practically applicable and that they lack more "pedagogy in action".

Key words: *early learning, educators, continuous professional development, competences*

Vučina ZORIĆ,
Univerzitet Crne Gore,
Filozofski fakultet, Studijski program za pedagogiju

Slavica STRIKOVIĆ,
NVO Ženska akcija

Milica JELIĆ,
Univerzitet Crne Gore,
Filozofski fakultet, Studijski program za pedagogiju

Sanja ČALOVIĆ NENEZIĆ,
Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet,
Studijski program za pedagogiju

ETIČKE DIMENZIJE RODNE RAVNOPRAVNOSTI U KONTEKSTU FILOZOFIJE VASPITANJA I OBRAZOVANJA¹

UDK: 342.722:37

Sažetak

U razvoju djece i mladih, pa i cijelog društva, vaspitanje, obrazovanje i školovanje su neke od osnova za formiranje svijesti, kvalitetnog sistema vrijednosti i međuljudskih odnosa koji bi trebalo da korespondiraju s visoko moralnim načelima, u teoriji i praksi, poput pravednosti, solidarnosti, inkluzivnosti i tako dalje. Etika, kao i srodne nauke i nastavni predmeti, umnogome tretira i pitanje ravnopravnosti, te se čini kao osnova navedene vrijednosti i ujedno kao vjerovatno najbolje sredstvo u osvješćivanju, poimanju i življenju rodne ravnopravnosti. U ovom radu su razmotrene osnovne etičke dimenzije rodne ravnopravnosti, odnosno korelacija između moralnih normi i dilema (teorije moralnog razvoja, istorijske i savremene kontekstualne specifičnosti) u odnosu na rodne relacije i uloge, s akcentom na njihovo predstavljanje, analiziranje i tumačenje s ciljem

¹ Ovaj rad je rezultat istraživanja u sklopu realizacije projekta *Etički principi rodne ravnopravnosti u visokom obrazovanju (na primjeru studijskih programa za predškolsko obrazovanje, učiteljski studij i pedagogiju)*, koji realizuje NVO Ženska akcija, podržanog od Ministarstva za ljudska i manjinska prava u okviru Javnog konkursa za raspodjelu sredstava za finansiranje projekata, odnosno programa nevladinih organizacija u oblasti "Rodna ravnopravnost kroz prizmu etike: Konkurs za inovativne ideje" za 2024. godinu.

preispitivanja neravnopravnosti, stereotipa i unapređivanja cijele zajednice. Poseban akcenat je stavljen na predstavljanje i komparativnu analizu najbitnijih teorija moralnog razvoja koje umnogome osvjetljavaju problematiku uzrasnih i rodnihi diferenciranosti i ravnopravnosti poput teorija Ž. Pijažea, L. Kolberga, K. Giligan, N. Nodingsove, M. Hofmana. Došlo se i do saznanja da je sama Etika (kao filozofska disciplina i ponegdje nastavni predmet, kao i srodni predmeti poput Građanskog vaspitanja i obrazovanja) sa svojim sadržajima o moralnim vrijednostima umnogome neiskorišćeni potencijal u kontekstu razvoja rodne ravnopravnosti u Crnoj Gori. Problem neravnopravnosti, u ovom slučaju žena, nije samo njihov problem, već briga društva u cjelini, te je prilikom njegovog rješavanja i unapređivanja ravnopravnosti neophodan i obimniji obrazovni sadržaj, raznovrsniji i problemski pristup u nastavi, kao i naučni multidisciplinarni pristup, teorijska i empirijska istraživanja, u čemu svoj integrativni doprinos može imati, između ostalog, kao granična disciplina i filozofija vaspitanja. Vaspitno-obrazovni segment društva bi tim putem mogao značajno unaprijediti demokratski i nenasilno profilisano društvo Crne Gore.

Ključne riječi: *etika; moral; rodna ravnopravnost; obrazovanje; filozofija vaspitanja.*

Uvod

U savremenom vremenu kriza u brojnim poljima života, vjerovatno je najviše opravdano smatrati da se posebno osjeća erozija u oblasti morala, obrazovanja, odnosno zdravlja/ekologije (psihičko i fizičko - prirodno). Očigledno je da su navedena polja umnogome prepletena i u brojnim kauzalnim odnosima. Na specifičan način ih objedinjuje etika, filozofska disciplina, koja razmatra, preispituje, preporučuje, sistematizuje i argumentuje koncepte ispravnog i pogrešnog moralnog ponašanja, suđenja, postupanja. Međutim, moral u praksi često zavisi od konkretnog društvenog konteksta u vremenu i prostoru, usled brojnih faktora poput tradicije, običaja, kulture, politike, zakona, vaspitanja, odnosno obrazovanja, itd. Temeljne ljudske vrijednosti, poput dobrote, ljepote, poštenja i istine, danas počesto nijesu podrazumijevane kao aksiomi ili ciljevi, već kao svojevrsne prepreke u instrumentalizaciji i manipulaciji u konkretnim međuljudskim odnosima, vulgarno pragmatičnom shvatanju života, prirode i smisla uopšte. Dok dominantni kodeks ponašanja u mnogim savremenim zajednicama determiniše šta je ispravno a šta pogrešno postupanje, umnogome ono poželjno i nepoželjno postupanje biva determinisano ličnim procjenama i interesima ostajući van društvenih normi. Jednakost, praved-

nost, brižnost prema drugima, saosjećajnost, samo su neke od vrijednosti koje sve više nedostaju savremenom ljudskom biću ili kako bi to čuveni švajcarski pedagog Johan Hajnrih Pestaloci (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) nazvao – Čovječnost. Pritom, posebno je važno pitanje ravnopravnosti, a unutar njega osjetljivo pitanje „ranjivih grupa“, što ženski rod, iako nije manjina, umnogome diskriminirana jeste i danas. Naime, ženski rod ne spada u ranjive grupe po generalnim ili uobičajenim mjerilima, tj. poput većine onih grupa koje svrstavamo u tu kategoriju, ali ih po brojnim kriterijumima možemo tretirati kao heterogenu ranjivu grupu, te je uvijek aktuelno razmatranje identifikacije faktora i segmenata njihove ranjivosti. Iz ugla etike (uz saznanja brojnih nauka) je moguće pokušati saznavati i razmatrati ono zajedničko i razlike među ljudima, uzrastima, rodovima, itd., što može biti od velike koristi prilikom poimanja, prepoznavanja i orodnjavanja ravnopravnosti u svim poljima ljudskog života.

Teorije moralnog razvoja i etike - rodna diferenciranost

Na osnovu čega donosimo sudove o tome da li su nečiji postupci dobri ili loši, da li su neki ljudi dobri ili loši? Da li je važan kontekst u kojem se neko nalazi pri donošenju odluka u moralnim dilemama i postupanjima? Da li je potrebno, teško ili nemoguće da se postavimo „u tuđu kožu“ pri razmatranju tuđih odluka i postupaka? Da li su pri (moralnom) rasuđivanju važne i emocije? Da li uzrast, rod i obrazovanje igraju bitnu ulogu u moralnom rasuđivanju i postupanju? Na navedena pitanja postoje respektabilni pokušaji odgovora (i u kontekstu etičkih dimenzija rodne ravnopravnosti). Na primjer, švajcarski psiholog i filozof Žan Pijaže (Jean Piaget, 1896-1980) je smatrao da u zavisnosti od uzrasta djeteta postoje postoje heteronomna i autonomna moralnost osobe. Naime, heteronomna moralnost (objektivno shvatanje odgovornosti – traje do otprilike sedme-osme godine života) je karakteristična za uzrast djeteta koje poimanje onog što je dobro ili loše preuzima od strane roditelja i okruženja, pri čemu nema preispitivanja i načela su jasna, dok je autonomna moralnost (dobar znači biti pravedan - od otprilike desete godine života) svojstvena adolescentskom uzrastu mladih koju odlikuje razvoj apstraktnog mišljenja, sopstveni, ponekad i nezavisan sistem vrijednosti, razmatranje prihvatljivog ili neprihvatljivog u zavisnosti od konteksta i šire slike (Piaget, 1932). Autonomija se praktično pojavljuje tek sa razumijevanjem uzajamnog poštovanja na način da jedinka želi sa drugima da postupa onako

kako bi željela da drugi sa njom postupaju. Takav odnos podrazumijeva načelo poput *Zlatnog pravila*, koje, između ostalog, promovise i živi jednakost i slobodu u dostojanstvu i pravima rodne ravnopravnosti.

Američki psiholog Lorens Kolberg (Lawrence Kohlberg, 1927-1987), koji je inače svojevremeno bio Pijažev student, produbio je njegovu teoriju moralnog razvoja i moralnog vaspitanja. Posebno je interesantna Hajncova dilema (moralno pitanje) koju je postavio u svojim studijama o moralnom razvoju (Kohlberg, 1981). Ta dilema se odnosi na čovjeka po imenu Hajnc koji razmišlja o krađi lijeka (od apotekara koji ga je izumio, želio da na tome zaradi, čiji izum je u sastojcima za lijek koštao deset puta manje nego što je odredio cijenu prodaje lijeka) koji ne može sebi da priušti (imao je samo polovinu novca cijene lijeka) da bi spasio svoju ženu na samrti, što je na kraju i učinio: Taj primjer uvijek može da podstiče diskusiju o moralnim implikacijama, a posebno o opravdanjima Hajncovih potencijalnih postupaka. Kolberg je navedenu (i druge dileme) istraživao na uzorku od 72 dječaka uzrasta 10–16 godina, od kojih je 58 praćeno u trogodišnjim intervalima tokom 20 godina. Na osnovu prethodnih saznanja stvorio je je tipološku shemu za opisivanje opšte strukture i oblika moralnog suđenja koji mogu da se definišu nezavisno od specifičnog sadržaja pojedinih, moralnih odluka ili postupaka. Šest Kolbergovih stadijuma opšte se može grupisati u tri nivoa (od po dvije faze): predkonvencionalna (1. orijentacija na poslušnost i kažnjavanje – kako mogu da izbjegnem kaznu; 2. orijentacija na samointeres – kakvu korist ja imam, plažanje koristi), konvencionalna (3. međuljudska saglasnost i komfor – društvene norme, ponašanje dobrog dječaka / fine djevojčice; 4. orijentacija na autoritet i održavanje društvenog poretka – zakon i moral reda) i postkonvencionalna (5. orijentacija na društveni ugovor; 6. univerzalni etički principi – principijelna savjest) (Colby & Kohlberg, 1987).

Kolbergova teorija, utemeljena na Hajncovoj dilemi, kao primjeru, a i samo sprovedeno istraživanje na osnovu nje, ima nekoliko specifičnih karakteristika, teškoća i nedostataka. Iako se brojni psiholozi umogome slažu sa Kolbergovom teorijom moralnog razvoja, i oni pritom naglašavaju razliku između moralnog rasuđivanja i ponašanja. Naime, ono što tvrdimo da bismo uradili u hipotetičkoj situaciji često se razlikuje od naših postupaka kada smo suočeni sa stvarnim okolnostima najčešće uslijed očekivanih posledica u stvarnosti koje po po nas mogu biti štetne i neprijatne. Problematično je i to što su ispitanici u sprovedenom istraživanju bili postavljeni pred dileme koje nijesu bliske njihovim godinama

i iskustvu. Pritom, navedeni primjer dileme, između ostalog, karakterišu rodni odnosi i ljubav. Ljubav prema supruzi ili prema ljudskom biću i životu uopšte koji treba spašavati? Takoše, šire gledano, Kolbergova teorija je praktično neopravdano uvela rodne razlike jer je sugerisala da muškarci češće napreduju iznad četvrte faze u moralnom razvoju, što dalje implicira da žene nemaju razvijene vještine moralnog rasuđivanja, ali je njegova pomoćnica u istraživanjima, američka psihološkinja i etičarka Kerol Giligan (Carol Gilligan, 1936--), osporila navedeno tvrdeći da se moralno rezonovanje žena razlikuje, a ne da je manjkavo. Pritom, dodatno je kritikovala Kolbergovu teoriju jer se u uzorku istraživanja fokusirala isključivo na bijele muškarce više klase (te time faze moralnog razvoja odražavaju mušku definiciju morala), tvrdeći da od njih žene više cijene međuljudske veze. Na primjer, žene se često protive krađi u Hajncovoj dilemi zbog potencijalnih posledica, kao što je odvajanje od supruge ako Hajnc bude u zatvoru (Gilligan, 1977).

Pitanje rodne pristrasnosti koje je pokrenula Giligan praktično je i današnja slika pojedinih diskusija u psihologiji, koje ako se ignoriše može u značajnoj mjeri uticati na rezultate dobijene kroz empirijska istraživanja i na njima zasnovane teorije. Giligan je sprovodila sopstvena nova istraživanja intervjuišući i muškarce i žene. Tvrdila je da Kolbergova teorija ne uzima u obzir činjenicu da žene ne pristupaju moralnim problemima iz ugla „etike pravde“ (poput muškaraca zasnovanu na bezličnoj logici i racionalnosti, apstraktnim principima zakona i pravde), već iz ugla ženske „etike brige“ zasnovane na principima saosjećanja i brige, emociji u društvenoj dinamici odnosa, nijansama kulture i ograničenjima situacija u kontekstu, što sve dovodi u pitanje neke od osnovnih postavki Kolbergove teorije (Gilligan, 1982). Smatrala je da je Kolbergova teorija previdjela ovaj relaciji „drugačiji glas“ u moralu.

Giligan se praktično smatra začetnicom Teorije etike brige (eng. *care*), premda takav prevod na naš jezik zahtijeva precizniju formu zbog višesmislenosti značenja riječi „briga“. Naime, precizniji, nedvosmislen i primjereniji prevod i značenje bi bilo značenje riječi „brižnost“. Pritom, „da upravo riječ *brižnost* odgovara onome što su kao suštinsko u svom drugačijem pristupu etičkim problemima prepoznale teoretičarke Kerol Giligan, Nel Nodings, Anet Bajer, a koje su postavile osnove nove etičke koncepcije i ujedno feminističke etike, pokazuje možda najbolje etička pozicija Nel Nodings“ (Grujić, 2015, str. 164). Nodingsova (Nel Noddings, 1929-2022), američki pedagog, filozof (vaspitanja i etike) i matemati-

čar, je u svom djelu *Brižnost: ženski pristup etici i moralnom obrazovanju* navela da ga je napisala „na svoj način“ (Noddings, 1984, str. 4), ženski (eng. *feminine*) a ne feministički (eng. *feminist*) način. Argument navedenog vidi u specifičnostima ženskog roda u kontekstu analize raznih primjera moralnih dilema, ponašanja i postupanja, poput one Hajncove dileme. Etika brige (brižnosti) Nel Noddings (1984) odražava ideje pomenutih teoretičarki, posebno u kontekstu argumenta da je briga, zbog svoje povezanosti sa ženskim rodом, bila u velikoj mjeri obezvrijeđena i to moralno rezonovanje generalno odražava maskulinizovanu perspektivu muškarca i odnosa zasnovanih na primatu pravde (ali ne uvijek i prava). Upravo ova patrijarhalna postavka daje moć univerzalom obliku racionalnosti koji zapravo ne uzima u obzir posebnost konteksta brižnih odnosa. Noddingsova i njena teorija se smatraju najuticajnijim u raspravi o brižnosti i u njenom odnosu na obrazovanje. Njena teorija proizilazi iz vjerovanja da su briga i odnosi suštinski dio obrazovnih ciljeva kojima nastavnici treba da teže i da su brižni odnosi sami po sebi obrazovni. Prema Noddings (2002) briga je odgovor na nešto ili nekoga na taj način da pospešuje njihov rast, pa ovo treba vezati za vaspitni cilj za moralni život. „Briga počinje kao interesovanje za nekoga ko proširuje kroz znanje do osećanja i posvećenosti da pomogne osobi da postoji i raste“ (Nyberg, 1990, str. 81).

Pritom, Noddings (1984) pravi važnu razliku između prirodne brige i etičke brige, to jest između ponašanja jer „želim“ i ponašanja jer „moram“. Naime, kada mi je stalo do nekoga zato što „želim“ da mi je stalo, recimo da grlim prijatelja kome je potrebno grljenje u činu ljubavi, Noddings tvrdi da se vodimo prirodnom brigom. Kada mi je stalo do nekoga jer mi je stalo, recimo da grlim poznanika kome je potreban zagrljaj uprkos mojoj želji da pobegnem od bola te osobe, onda se vodimo etičkom brigom. Prema ovom autoru, prirodna briga se javlja kada se osoba ponaša brižno iz uvjerenja da je briga odgovarajući način odnosa sa ljudima, a etička briga je zasnovana na prirodnoj brizi i tako svojevrsno zavisi od nje. Doživljavajući kako se drugi brinu za njih i prirodno brinu o drugima, ljudi grade ono što se naziva „etički ideal“, sliku o tome kakva osoba želi da bude.

Dok se rad Noddingsove na etici (brige) nastavio, objavljivanjem *Žene i zla* (1989), a kasnije i radova o moralnom vaspitanju, većina njenih kasnijih publikacija bila je o filozofiji vaspitanja i teoriji obrazovanja, među kojima su najznačajniji *Obrazovanje za inteligentno vjerovanje ili nevjerovanje* (1993) i *Filozofija vaspitanja* (1995). Iz veoma bogate bio-

grafije Nel Nodings važno je istaći da je u SAD bila predsednica Društva za filozofiju vaspitanja i Društva Džona Djuija.

Kao svojevrstan sled i varijanta prethodnih teorija moralnog razvoja ističe se i teorija američkog psihologa Martina Hofmana (Martin Hoffman, 1924-2022) u kojoj razmatra empatiju u kontekstu moralnog razvoja, odnosno ističe empatijsku motivaciju kao izvor moralnog. Ona je, po Hofmanu, posebno značajna kao temelj prosocijalnog ponašanja, a vidi je kao sve složenije razvijanjem razumijevanja djeteta u mogućnostima preuzimanja različitih uloga i sposobnostima da se postavi u položaj nekog drugog (Hoffman, 1984, 2000). Naime, stanje saosjećajne nelagode vodi ka akciji što omogućava i utiče na moralno rasuđivanje. Tako u okviru svoje teorije izlaže tri empatijska nivoa: 1. kada dijete želi da drugome pomogne u njegovoj nevolji; 2. dijete počinje da usvaja shvatanje drugog, ne samo kao fizičkog entiteta, već i kao izvora osjećanja i misli (dijete počinje da ulaže aktivan napor da stavi sebe u poziciju drugog); i 3. dijete više nije ograničeno nelagodom drugih u neposrednim situacijama nelagode, već je svjesno da je situacija nelagode prolaznog karaktera. Razvijanjem i usložnjavanjem kapaciteta misaonog predstavljanja jedinka razvija značaj poimanja za sve brojnije grupacije ili vrste osoba kojima je pomoć potrebna i kojima je može pružiti (Đorđević, 1996). Hofmanova teorija predstavlja značajan prilog borbi protiv raznih oblika diskriminacije, te joj ne izostaje ni rodna perspektiva ravnopravnosti. Empatija može pomoći svima da vide dalje od svojih predrasuda i tretiraju sva bića jednako, bez obzira na njihovu rasu, religiju, rod ili socioekonomski status. Njih kao neke od markera nečijeg identiteta vidi kao potencijalno opasne ukoliko determinišu empatiju prema „drugome“. Naime, nema morala i ravnopravnosti ukoliko je saosjećajnost selektovana na osnovu razlika među nama koje gotovo uvijek nijesu pitanje nečijeg izbora.

Teorije moralnog razvoja, i inače, a i zbog svoje korelacije sa tretiranjem problematike rodne ravnopravnosti, dodatno zaslužuju svoje mjesto u okviru sadržaja odgovarajućih nastavnih predmeta u školama i fakultetima, a to do sada u Crnoj Gori nije bio slučaj. Sama *etika brige (brižnosti)* i poruke koje sa sobom nosi, bez obzira na to da li je tretiramo kao homogenu ili heterogenu, mogle bi biti osvježujuć, motivišući i jasan putokaz u poimanju, razmatranju i izgrađivanju visokog stepena potpunije moralnosti mladih osoba, onaj koji je blizak konkretnom, praktičnom, svakodnevnom životu.

(Ne)etička pozadina rodne (ne)ravnopravnosti

Tek dekonstrukcija rodnog aspekta etike osvještava činjenicu da je nasilje prema ženi usmjereno na njeno (sistematsko) pokoravanje, pri čemu susret biosa, ethosa i roda doprinosi iščitavanju etike s mogućnošću imenovanja nasilja (jednog roda nad drugim), odnosno novim perspektivama za oba različita ali jednakovrijedna roda (Kodrnja, 2005). Prirodno je da razvoj moralnog profila ličnosti zavisi s jedne strane od porodice, uzora, pripadnosti nekoj grupi, institucija (posebno vaspitno-obrazovnih), običaja, ukupnog okruženja, ali s druge strane i od same jedinke, ličnih faktora poput temperamenta, inteligencije, volje, i to sve od najranijeg uzrasta. Međutim, nije primjereno, logično, ispravno, da na sadašnjem stepenu civilizacijskog razvoja čovječanstva sredinski faktori nerijetko omogućavaju, pa i latentno podstiču *antihumanitas* (lat. antihumanost) ili *bellum omnium in omnes* (lat. rat svih protiv svih). Sve veći nemoral i nekultura, sebičnost i nebriga o drugima, izmiču shvatanju da su upereni protiv samog ljudskog bića u vremenu koje djeluje kao borba za fizički opstanak čovječanstva i čovječnosti u nama. Za navedeno jedan od najekstremnijih sveobuhvatnih primjera jeste značajan broj selektivnih abortusa na štetu ženske populacije.² Etička dimenzija takvih postupaka u

² Stopa maskuliniteta pri živorođenju je u Crnoj Gori je 2011. godine je iznosila 1084,7, što je značajno viša vrijednost u odnosu na države EU gdje je istovremeno bila 1054,18. Ovako visoka vrijednost maskuliniteta na rođenju u Crnoj Gori mogla bi ukazivati na neke neprirodne uzroke ovog fenomena, kao što su problem selektivnog abortusa ili neprijavlivanja rođenja ženske djece. Pritom, indikativno je i to da je stopa maskuliniteta pri živorođenju bila najveća 2009. godine (1135,0), što je znatno više u odnosu na 1991. godinu kada je broj dječaka na 1000 djevojčica bio 1048,8. (Projections of the population of Montenegro until 2060 with a structural analysis of the population of Montenegro, Podgorica, Monstat, 2014: 48). I po istraživanju Populacionog fonda Ujedinjenih nacija (UNFPA) se pokazalo je da se Crna Gora nalazi u grupi od devet država svijeta sa najvećim poremećajem u odnosu novorođene muške i ženske djece. Preciznije rečeno, u Crnoj Gori se u prosjeku rađa 100 djevojčica na 110 dječaka, dok je uobičajeni odnos 100 prema 102-104. Kao osnovni razlog ovakve disproporcije u Crnoj Gori navodi se selektivni abortus (1000-1500 namjernih i selektivnih abortusa godišnje), koji se javlja kao neposredna posljedica patrijarhalnih uvjerenja. (Healthcare Development Strategy for the period from 2023-2027. years with Action Plan for the Period 2023-2024. a year, Ministarstvo zdravlja Crne Gore, 2023: 30). Iako je selektivni abortus u Crnoj Gori zabranjen od 2009. godine, a zloupotreba prenatalnog određivanja pola nerođenog djeteta se tretira kao krivično djelo, uobičajeno je da se selektivni abortusi obavljaju zloupotrebom prenatalnih testova. Ipak, iako postoji registar prekida trudnoće, koji vodi Institut za javno zdravlje, ne postoje podaci da li su prekidi povezani sa polom bebe.

poimanju rodne ravnopravnosti i čovječnosti izgleda da promiče ambicijama zdravog razuma i emociji, bezrezervnoj ljubavi budućih roditelja u razvijenom društvu.

Međutim, više se u javnosti opažaju, razmatraju i ističu neravnopravnosti u drugim oblastima rodni (tabu) tema, iako i u njima nedostaje dovoljno reakcija koje bi vodile praktičnim djelovanjima u pravcu unapređenja rodne ravnopravnosti. I nezavisno od konteksta negativnog priraštaja, u mnogim razvijenim, odnosno državama u razvoju, i dalje su česti slučajevi diskriminacije u vezi s trudnoćom ili roditeljstvom (npr. otpuštanje trudnica ili otežano vraćanje na posao nakon porodijskog odsustva). Ženama je time umnogome ograničena pokretljivost, produktivnost i stvaranje nezavisnosti, a društvene norme koje strogo povezuju ženu sa brigom o drugima imaju značajne ekonomske posledice koje doprinose rodnoj neravnopravnosti ne samo u kući nego i na tržištu rada (Lee Badget & Folbre). Takođe, važne oblasti neravnopravnosti su i rodne podjele rada u okviru ekonomije (plaćeni rad), domaćinstva (neplaćeni rad – kućni poslovi, briga o djeci), politička moć (donošenje odluka i predstavljanje), pravni status (nasleđe i vlasništvo), nasilje (verbalno i fizičko), i tako dalje.

Prisutna je rodna neravnopravnost na specifičan način i u oblasti obrazovanja (očekivanja ili pritisak usmjeravanja djevojaka na društvene ili humanističke nauke; manji pristup obrazovanju, posebno u ruralnim ili siromašnijim zajednicama), što pored ostalih faktora i između ostalog ima za posledicu i ograničen broj zanimanja za ženski rod i segregaciju u profesijama. U skladu sa navednim, ukoliko rodne uloge (uvjerenja kakvi bi muškarci i žene trebalo da budu) karakteriše rodna neravnopravnost onda one praktično postaju rodni stereotipi (uvjerenja kakvi muškarci i žene jesu). Gotovo svaki čin kategorizacije je po definiciji čin uprošćene redukcije. Jedan od osnovnih moralnih imperativa je rodna ravnopravnost, tj. odnos između uloga, identiteta i očekivanja od žena i muškaraca u društvu. Ta korelacija je uvijek bila socijalna konstrukcija, odnosno produkt kultura i društvenog konteksta, vrijednosno i hijerarhijski strukturiran, te se stoga i danas rodne karakteristike ravnopravnosti razlikuju od zajednice do zajednice. Dakle, od nas zavisi, od društva koje činimo, može se mijenjati, učiti, pri čemu vaspitanje i obrazovanje mogu imati jednu od ključnih uloga u dostizanju rodne ravnopravnosti.

Etika, rodna ravnopravnost i obrazovanje

Zastupljenost djevojaka u visokom obrazovanju je u kontinuiranom usponu od 2009. godine, na način da u tom kontekstu postaju dominantnije u odnosu na diplomirane visokoškolce, i to prije svega u ekonomski razvijenijim državama (UNESCO, 2010). Međutim, i dalje su djevojke više zastupljene u profesijama društvenih i humanističkih nauka, dok je muški rod i dalje dominantan u oblastima prirodno-matematičkih i tehničkih nauka. Šta je razlog tome i da li je možda obrazovanje, odnosno školovanje uzrok takvoj svojevrsnoj rodnoj neravnopravnosti? Vjerovatno jeste makar jedan od uzroka. U prilog tome govori i UN *Konvencija o uklanjanju svih oblika diskriminacije žena* (CEDAW) iz 1979 godine, sa 189 država potpisnica, koja umnogome tretira pitanje obrazovanja. Naime, potencira se da se osnaživanje kroz obrazovanje ne postiže samo povećanjem svijesti o pravima ženskog roda, već prvenstveno, rušenjem diskriminatorskih rodnih stereotipa i ideologija. Potpisnice su se obavezale na jednaka prava oba roda u obrazovanju kako bi im, između ostalog, osigurale i: jednake uslove u pogledu karijere i profesionalnog usmjeravanja; otklanjanje tradicionalnog shvatanja o ulogama muškaraca i žena na svim stepenima i u svim oblicima obrazovanja, posebno revizijom udžbenika i školskih programa i prilagođavanjem nastavnih metoda; dostupnosti posebnih informacija u oblasti obrazovanja radi pružanja pomoći u obezbeđenju zdravlja i blagostanja porodice, uključujući informacije i savjete o planiranju porodice; itd (UN, 1979).

Pritom, poslednjih godina, odnosno decenija, očigledno je prisutan trend velikog povećanja broja žena u prosvjetnim profesijama, što s druge strane ne korespondira s porastom rodne ravnopravnosti u nastavnim programima, programima stručnog usavršavanja, jeziku, i slično. S obzirom na to da je školstvo sektor koji zapošljava ogroman broj ljudi u svakoj državi, pa i u Crnoj Gori, važno je za svako društvo imati svijest o njihovoj ulozi u kontekstu višestruke važnosti rodne ravnopravnosti – prilikom njihovog školovanja, zapošljavanja, usavršavanja, napredovanja, zarada, trudničkih i porodijskih odsustava, a posebno realizacije nastave, odnosno vaspitno-obrazovnog uticaja na učenike i učenice. Posebno je bitno pri tome razvijati kod svih i sposobnosti kritičke analize konteksta uz davanje konkretnih predloga preporuka za lično i profesionalno zalaganje za rodnu ravnopravnost. Jedna od putanja na tom zadatku svakako može biti razmatranje etičkih perspektiva rodne ravnopravnosti, a posebno njihovo

mjesto i zastupljenost u okviru reprezentativnih nastavnih predmeta koje smo istraživali.

Nastavni predmet Etika realizuje se ponegdje u srednjim školama i fakultetima, a i tamo u nedovoljnoj mjeri, iako su njegovi sadržaji djelimično prisutni u drugim nastavnim predmetima. Etika kao nastavni predmet u Crnoj Gori realizuje se u gimnazijama kao (obavezni) izborni predmet i to samo u IV razredima (dva časa sedmično), koji srednjoškolcima, uz Logiku, omogućava da na maturalnom ispitu polažu filozofiju, a sva tri predmeta izučavaju u istoj školskoj godini (*Vodič...*, 2023). U okviru koncepta nastavnog programa predmeta Etika, navodi se u kontekstu didaktičkih preporuka za realizaciju vaspitno-obrazovnih ishoda i *rodna ravnopravnost* kao jedan od neizostavnih pojmova, odnosno sadržaja koji se razmatraju uz *jednakost* i *ljudska prava* (Laušević & Vujadinović, 2020). Ako se uzme u obzir izborni status nastavnog predmeta, još u kontekstu uslovnosti u okviru maturalnog ispita, te da je Etika zastupljena samo u gimnazijama, jasno je da je svakako nedovoljno zastupljenost, posebno ako imamo u vidu brojne benefite koji se mogu ostvarivati ovim nastavnim predmetom.

Poseban slučaj je sudbina koju je doživio nastavni predmet Građansko vaspitanje i obrazovanje u Crnoj Gori. Od 2017. godine više nije obavezni nego izborni predmet, dok je prije toga bilo obavezan predmet kao Građansko vaspitanje 13 godina u osnovnim, a kao Građansko obrazovanje 10 godina u srednjim školama (gimnazijama). Taj nastavni predmet bi kao obavezan u osnovnim i srednjim školama u većoj mjeri usmjeravao mlade empatiji, poštovanju različitosti, nenasilnoj komunikaciji, ponašanju i postupanju, a svakako mogao biti značajan za obrazovanje mladih i o rodnoj ravnopravnosti i njenim etičkim dimenzijama. Međutim, udžbenici (kao i priručnici i radne sveske) brojnih nastavnih predmeta, pa i Građanskog vaspitanja i obrazovanja, u Crnoj Gori i u regionu, obiluju sadržajima koji u formi skrivenog kurikulumu prenose vrijednosti rigidnog oblika patrijarhalnog društva. U Srbiji se to najčešće odnosi na nejednaku zastupljenost muških i ženskih likova, stereotipnu polnu podjelu porodičnih uloga i stereotipno prikazivanje osobina dječaka i djevojčica (Đorić, Žunić & Obradović-Tošić, 2010). Tako se u mnogim udžbenicima deklarativno afirmiše zalaganje za rodnu ravnopravnost, ali se posredno i dalje prikazuju patrijarhalno koncipirane podjele uloga muškaraca i žena.

Afirmaciju, tretman i status Etike i srodnih nastavnih predmeta, koji omogućavaju i razvijaju etičke perspektive kod mladih, nužno je unapri-

jediti je i na fakultetima, između ostalog, i u kontekstu razvoja njihovog moralnog profila, kao i poštovanja etičkih kodeksa u njihovoj budućoj profesiji, posebno kod budućih prosvjetnih radnika i radnica zbog višestrukog uticaja koji ostvaruju na buduće generacije. Dakle, nije samo prosvjeta obavezna kao profesija na poštovanje, odnosno pridržavanje etičkog kodeksa. Naime, osnovna načela na osnovu kojih se temelji profesionalni etički kodeks su izvedena iz Ustava određene države, među koja spadaju: jednakost svih građana pred zakonom, zabrana diskriminacije, neprikosnovenost ljudskog života i dostojanstva, autonomija vaspitno-obrazovnog sistema i institucija, stvaralačka sloboda i razvijanje duha tolerancije (Zorić, 2012). Stoga, jasno je i da je i etički i profesionalno biti i raditi u skladu sa osnovnim ljudskim vrijednostima poput poštovanja ravnopravnosti, brige za druge, i slično.

Pritom, nigdje se jasnije ne ističe valjanost razlike između obrazovanja kao javnog posla i obrazovanja kao profesije, odnosno stručne službe nego u analizi javne rasprave o moralnom radu škole, kako ističe jedan od najznačajnijih američkih filozofa (vaspitanja) Džon Džui (John Dewey; 1859-1952) u svom djelu *Moralni principi u obrazovanju* još iz 1909. Pitao se „koliko su često oni koji nijesu upoznati sa posebnom prirodom škole proklamovali moralne ciljeve obrazovanja i istovremeno zahtijevali direktnu etičku pouku kao poseban metod kojim je trebalo da se oni realizuju! I ovo, uprkos činjenici da su oni koji najbolje poznaju moći i ograničenja pouke kao instrumenta više puta ukazivali na uzaludnost pretpostavke da znanje o pravu predstavlja garanciju ispravnog činjenja“ (Dewey, 1909, str. 58). Znanje o moralnim načelima je jedno, a njihova praktična primjena veoma često je nešto sasvim drugo. Pritom, po Džuiju, obrazovanje je u značajnoj mjeri moralni poduhvat, a njegovo viđenje morala je organsko i fokusirano na praksu u kontekstu, jep moral nije neki posebni i idealizovani domen već je u sadašnjosti i svakodnevnom življenju (Зорих, 2015). Džon Džui smatra da „moramo da prevedemo moral u uslove i sile našeg zajedničkog života i u impulse i navike individua“ (Dewey, 1909, str. 58). Naime, moramo imati svijest o tome da je moral makar potencijalno prisutan u svakoj interakciji, u svim instrukcijama i u svakom aspektu rada u učionici, a etička perspektiva (bi trebalo da) jeste u kurikulumu intrinzična i izrastajuća iz života u učionici, a ne njegov dodatak ili namet (Зорих, 2015). I u svakodnevnom životu moralni iskoraci treba da nas motivišu i vode kao dostignuća, poput onih kod Džuija kao snažnog zagovornika ženskih prava, npr. podržavanjem biračkog prava

žena, do kojeg je došlo u SAD 1919. godine, a ratifikovano 1920. To je doživio u svojoj 60. godini, ali nije zabranu diskriminacije na osnovu pola u državnim školama za koju se takođe zalagao, koja je donešena tek 1972. godine (Thayer-Bacon, 2019). Djuijevo najpopularnije djelo je baš pod nazivom *Demokratija i vaspitanje: uvod u filozofiju vaspitanja* (1916), pri čemu pod demokratijom ne misli samo na društveno ili političko uređenje, već i svojstvo procesa obrazovanja i školovanja, način života i ideal kao vrijednost. Smatrao da je potrebno obezbijediti jednak pristup i resurse svima – svih boja, rase i socioekonomske klase. Naravno da se tu podrazumijeva i rodna ravnopravnost. Tačnije, u demokratiji sve znači sve ljude. Dakle, ljudi unutar demokratija treba stalno da se zalažu za to da svi budu obrazovani na načine koji im pomažu da razviju svoje sposobnosti za dobrobit svih – brigu za sve.

Zaključak

Rodna diskriminacija žena je otežana marginalizacijom sa kojom se mnoge žene suočavaju na osnovu njihovog socio-ekonomskog statusa, starosti, etničke pripadnosti ili rase, a ove realnosti su dovele do opisa ili tretiranja žena kao posebno „ranjivih osoba“. Teorija etike brige (brižnosti) je samo još jedan od poziva za sve pojedince/ke da preduzmu svjesne i empatične korake i akcije u pravcu napretka i zaštite ranjivih članova društva – u ovom slučaju, žena. Uskraćivanje prava drugima, isključivost i isključenost drugih ma kako se ljudi kategorisali, karakteriše put diskriminacije s ciljem opravdavanja vlastitih pretjeranih prava. Jedna od najčešćih osnova za isključenje (prava i mogućnosti), istorijski gledano, bio je rod, najčešće ženski rod, iako je pitanje rodne ravnopravnosti zago-varao još u 6. v.p.n.e. čuveni Pitagora, te Platon (u djelu *Država*) i potom brojni uticajni velikani antičke filozofije. Problem (ne)moralnosti danas je sveprisutan, a problem neravnopravnosti žena nije samo njihov problem, već društva u cjelini. Nije je uvijek lako prepoznati, ali je važno istraživati s ciljem razvijanja ravnopravnijeg društva gdje svi imaju jednaka prava i mogućnosti. Jedno od važnih polja za razvoj ravnopravnijeg društva je oblast vaspitno-obrazovnog rada, odnosno rada sa učenicima i studentima, u čemu se mogu učiniti snažni pomaci u brojnim segmentima, od samog odnosa prema njima, do nastavnih programa koji se realizuju i zastupljenosti etičkih sadržaja, između ostalog, i o rodnoj ravnopravnosti.

Literatura:

- Colby, A., Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment Vol. 2: Standard Issue Scoring Manual*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Co.
- Dorđević, J. (1996). *Moralno vaspitanje – teorija u praksa*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Đorić, G., Žunić, N., Obradović-Tošić, T. (2010). *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost: Analiza rodno osetljivog sadržaja za Građansko vaspitanje*. Beograd: UNDP.
- Gender and education statistics*. UNESCO, (2010). From: www.uis.unesco.org/Education/Pages/gender-education.aspx
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and of morality. *Harvard Educational Review*, 47(4): 481-517.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grujić, S. (2015). Etika brižnosti ili zahtev za preimenovanjem. U: Dimitrijević, B. (ur.) *Jezik, književnost, diskurs: Književna istraživanja* (163-175). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Healthcare Development Strategy for the period from 2023-2027. years with Action Plan for the Period 2023-2024. a year, 2023*. Retrieved April, 2, 2025. From <https://www.gov.me/clanak/strategija-razvoja-zdravstva-za-period-od-2023-2027> Strategija razvoja zdravstva za period od 2023-2027. godine sa akcionim planom za period 2023-2024. godinu. Podgorica: Ministarstvo zdravlja Crne Gore.
- Hoffman, M. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In: Izard, C., Kagan, J., and Zajonc, R. (eds.). *Emotions, Cognition, and Behavior* (103-131). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kodrnja, J. (2005). Rodni aspekti etike. *Filozofska istraživanja*, 99 (25-4): 805-814.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Vol I. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Laušević, S., Vujadinović, B. (2020). *Predmetni program Etika za IV razred opšte gimnazije*. Podgorica: Zavod za školstvo.
- Lee Badget, M.V., Folbre, N. (2012): Briga o drugima – rodne norme i ekonomske posledice. U: Zajović, S., Kovačević, Lj. (Ur.): *Feministička etika brige – Čitanka* (132-139). Beograd: Anima.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. London: University of California Press.

- Noddings, N. (1989). *Women and Evil*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Noddings, N. (1993). *Educating for Intelligent Belief or Unbelief*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of Education*. Abingdon: Taylor & Francis Group.
- Noddings, N. (2002). *Starting at home: caring and social policy*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Nyberg, J. (1990). Theoretic explorations of human care and economics: Foundations of nursing administration practice. *Advances in Nursing Science*, 13: 74–84.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd.
- Projections of the population of Montenegro until 2060 with a structural analysis of the population of Montenegro, Podgorica, 2014*. Retrieved April, 1, 2025. from: www.monstat.org *Projekcije stanovništva Crne Gore do 2060. godine sa strukturnom analizom stanovništva Crne Gore, Podgorica, 2014*. Podgorica: Zavod za statistiku Crne Gore – Monstat.
- Thayer-Bacon, B. (2019). John Dewey and Feminism. In: Lowery, C. & Jenlink, P. (eds.). *The Handbook of Dewey's Educational Theory and Practice* (71–87). Boston: Brill Sense.
- The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* (CEDAW). UN, (1979). From: <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/econvention.htm>
- Vodič – obavezni izborni predmeti*. JU Gimnazija “Slobodan Škerović” Podgorica, (2023). Podgorica: JU Gimnazija “Slobodan Škerović” Podgorica.
- Zorić, V. (2012) Profesionalni kodeks i etika nastavnika istorije. U: Borozan, Đ. (Ur.) *Istorijska nauka, programi i nastava istorije* (135–146). Podgorica: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti.
- Зорић, В. (2015). Морал и религија у прагматизму Џона Дјуија. Иновације у настави, 2: 54–66.

Vučina Zorić

Slavica Striković

Milica Jelić

Sanja Čalović Nenezić

ETHICAL DIMENSIONS OF GENDER EQUALITY IN THE CONTEXT OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION AND PEDAGOGY³

In the development of children and young people, as well as society as a whole, upbringing, education, and schooling constitute fundamental pillars for shaping awareness, fostering a robust value system, and promoting interpersonal relationships aligned with high moral principles. In both theory and practice, these principles ought to correspond to ideals such as justice, solidarity, inclusivity, and others. Ethics, along with related sciences and educational subjects, extensively addresses the issue of equality, positioning itself as the foundation of these values. Moreover, it emerges as arguably the most effective means of fostering awareness, understanding, and the practical embodiment of gender equality. This paper examines the fundamental ethical dimensions of gender equality, focusing on the correlation between moral norms and dilemmas (including theories of moral development as well as historical and contemporary contextual specificities) in relation to gender roles and relations. Emphasis is placed on their representation, analysis, and interpretation with the aim of challenging inequality, dismantling stereotypes, and fostering community-wide advancement. Particular attention is devoted to the presentation and comparative analysis of the most significant theories of moral development, such as those proposed by J. Piaget, L. Kohlberg, C. Gilligan, N. Noddings, and M. Hoffman. These theories provide substantial insights into issues of age- and gender-related differentiation and equality. Furthermore, the findings indicate that Ethics, as a philosophical discipline, an educational subject, and in some cases through related courses such as Civic Education, represents an underutilized resource for advancing gender equality in Montenegro. The issue of inequality, in this case affecting women, is not solely their concern but a challenge for society as a whole. Addressing and improving gender equality requires a more comprehensive educational framework, a diverse and problem-based teaching approach, as well as scientific multidisciplinary methodologies, including theoretical and empirical

³ This paper is the result of research conducted as part of the project *Ethical Principles of Gender Equality in Higher Education* (using the examples of study programs in pre-school education, teacher training, and pedagogy). The project is implemented by the NGO Women's Action, with support from the Ministry for Human and Minority Rights through the Public Call for Funding of NGO Projects and Programs in the field of "Gender Equality Through the Lens of Ethics: Call for Innovative Ideas" for the year 2024.

research. Within this context, the integrative contribution of the philosophy of education, as an interdisciplinary field, can be particularly significant. Through such efforts, the educational segment of society could substantially advance the democratic and non-violent development of Montenegrin society.

Keywords: *ethics; morality; gender equality; education; philosophy of education*

Suzana ŠEKARIĆ

Univerzitet Crne Gore,

Filozofski fakultet, Studijski program za pedagogiju

PEDAGOŠKA FUNKCIJA ODJELJENJSKOG STARJEŠINE U SREDNJIM ŠKOLAMA U CRNOJ GORI¹

UDK: [37.013:371.213.1]:375.5(497.16)

Sažetak

U radu smo analizirali ulogu odjeljenjskog starješine u srednjim stručnim školama u Crnoj Gori. Detaljnom analizom, identifikovali smo koji su to sve poslovi koje ovi nastavnici obavljaju u okviru njihovog pedagoškog vođenja odjeljenja. Istraživanjem smo obuhvatili ispitanike iz sve tri regije Crne Gore, koje je sprovedeno na teritoriji opština Nikšić, Plužine, Podgorica, Cetinje, Kotor, Tivat, Herceg Novi, Bar, Pljevlja, Mojkovac, Berane, Bijelo Polje, Plav i Rožaje. Važno je istaći da je u pitanju namjerni, hotimični, zonski, svjesno odabrani uzorak, kojim je obuhvaćeno 76 odjeljenjskih starješina, 150 učenika i njihovih roditelja. Cilj je bio da sagledamo kako i sa koliko uspjeha nastavnici obavljaju ulogu odjeljenjskog starješine obzirom na njihovu pedagoško-psihološku i didaktičko-metodičku osposobljenost i pedagoško vođenje odjeljenja.

Dobijeni rezultati upućuju na zaključak da pored toga što odjeljenjske starješine djelimično obavljaju na zadovoljavajućem nivou pedagošku funkciju, evidentno je da ipak još uvijek imaju mnogobrojne poteškoće u realizaciji svih poslova koje im nameće uloga odjeljenjskog starješine.

Ključne riječi: *odjeljenjski starješina, srednja stručna škola, odjeljenje.*

¹ Rad prezentovan na Međunarodnom naučnom skupu „Uloga i značaj obrazovanja u savremenom društvu“ na Filozofskom fakultetu u Nikšiću

UVOD

Poziv nastavnika jedan je od najstarijih koji svoje korijene ima u periodima i prije nastanka škole kao institucije. Kao što je poznato, prvi nastavnici bili su iskusni starci, vrači, mudraci, stari ratnici. Od pamtivjeka za nastavnike birani su pojedinci koji su bili poštovani i cijenjeni u svojoj okolini, odnosno to su bile osobe u koje su ljudi imali povjerenja. Sa nastankom prvih škola javlja se i potreba za nastavnikom koja do danas ne prestaje i sve je jača i intenzivnija (Jovanović i Nikolić, 2008). „Djelatnost nastavnika oduvijek je bila tijesno povezana s vaspitanjem, pa se nastavnički poziv s pravom tretira kao pedagoški poziv. Ova osnovna uloga nastavnika proizilazi iz prirode nastave, koja nije samo proces sticanja znanja, vještina i navika, već proces formiranja mladih generacija i njihovog svestranog razvitka (Mitrović, 1976, str. 264)“.

Jedna od najvažnijih i najodgovornijih uloga nastavnika, pored izvođenja nastavnog rada jeste vršenje funkcije odjeljenjskog starješine. Prvu naznaku složenosti uloge odjeljenjskog starješine možemo uočiti i u samom odsustvu jedinstveno prihvaćenog naziva ovih nastavnika, vidjevši da se u literaturi pominje nekoliko terminoloških odrednica, gdje su najčešće upotrebljavani termini: razrednik, razredni starješina i odjeljenjski starješina. Malić (1981) razrednika opisuje kao „prvu stepenicu zahtjeva i obaveza: škole prema vani i vanjskih obaveza prema školi.“ Po njemu „razrednik je stara funkcija nastavničkog zaduženja koju srećemo u svim školama i u svim zemljama. Doduše, sadržaj njegovog funkcionisanja je različit, ali on je, svakako, prva instanca školskog komuniciranja. Njegov utjecaj i posljedice njegovog djelovanja izvanredno su značajni“ (str.26). U enciklopedijskom rječniku pedagogije autori izjednačavaju termine razredni starješina i razrednik ističući da je to „nastavnik koji vrši funkciju pedagoškog, organizacionog i administrativnog rukovodioca jednog odjeljenja učenika“ (Franković, Zlatko i Šimleša, 1963, str. 845). Kod autora Kolareva (Kolarev, 1981) nailazimo na još precizniji pokušaj definisanja termina razrednik. Prije svega, autor uviđa terminološku nelogičnost sintagme „razredni starešina“ u odnosu na zajednicu učenika sa kojom nastavnik radi i piše da sam naziv „razredni starešina“ ne odgovara onom značenju koje navedeni termin ima u našoj školskoj praksi. Razredni starešina je u stvari, rukovodilac jednog odeljenja učenika, pa bi bilo bolje da se naziva „odjeljenjski starešina“ (Šijaković, 2011, str.13). Budući da smo saglasni sa ovakvim tumačenjem terminološke nelogičnosti i konstataci-

jom navedenog autora, u ovom radu koristićemo termin odjeljenjski starješina. „Odjeljenjski starješina je nastavnik koji ostaje u sećanjima svojih učenika čak i kad izblede sva ostala sećanja na školu i druge nastavnika.“ (Lukić i Obradović, 2007, str. 6). Uloga odjeljenjskog starješine podrazumijeva dugoročan proces u toku koga nastavnici moraju da permanentno putem učenja, praktičnog rada i istraživačke djelatnosti dopunjuju znanja, razvijaju vještine i stiču nove profesionalno-stručne kompetencije, a sve u cilju uspješnog obavljanja poslova koje im ova uloga nameće. To je otvoren, dinamičan i trajan proces koji podrazumijeva kontinuirano sticanje novog znanja iz različitih profesionalnih oblasti i naučnih disciplina iz svijeta prakse, kao i praćenje evropskih trendova u smislu poboljšanja kvaliteta i demokratizacije obrazovanja.

Proučavajući literaturu na ovu temu, zapazili smo da brojni autori na svoj način klasifikuju poslove, odnosno funkcije odjeljenjskih starješina. Tako Suzić (2003) u svojoj knjizi Vaspitni rad u odjeljenjskoj zajednici ističe da odjeljenjski starješina ostvaruje tri funkcije u svom radu i to:

1. pedagošku-vaspitnu,
2. organizacionu i
3. administrativnu naglašavajući da se u novije vrijeme nameće i četvrta:
4. istraživačka funkcija (str. 37).

U Dnevniku rada odjeljenjskog starješine, Đokić-Mazalica, Đurić i Pelemiš (2016) ističu da njihov rad obuhvata: „staranje o uspehu učenika, vaspitanje učenika, saradnju sa roditeljima/starateljima učenika, vođenje pedagoške dokumentacije“ (str. 9).

Grupa autora u Enciklopedijskom rječniku pedagogije definišući pojam razrednik, navode i sledeće poslove koje njihova uloga nosi sa sobom i to: „rješava odgojne probleme učenika svog odjeljenja; vodi brigu o savladavanju nastavnog programa; organizira uključivanje učenika u dopunsku, produžnu i dodatnu nastavu i slobodne aktivnosti; saziva sjednice razrednog vijeća i rukovodi njima; brine se o planovima rada predmetnih nastavnika i osigurava njihovu koordinaciju; predlaže razrednom odnosno nastavničkom vijeću pohvaljivanje, nagrađivanje i kažnjavanje učenika; izriče pohvale i kazne; posjećuje nastavnike svog odjeljenja na satima i savjetuje se sa njima o uspjehu pojedinih učenika; brine se o formiranju kulturnih i higijenskih navika kod učenika i prati njihovo zdravstveno stanje; prima u određeno vrijeme roditelje, staratelje i odgajatelje radi savje-

tovanja o vladanju i uspjehu učenika; prema potrebi posjećuje roditelje i staratelje u kući ili ih poziva u školu; saziva razredne sastanke roditelja i rukovodi njima; vodi evidenciju izostanaka; podnosi prema potrebi izvještaj upravitelju škole o stanju u odjeljenju; sastavlja plan rada razrednika; održava saat razrednika, na kojem rješava odgojno obrazovne i ostale probleme odjeljenja; predsjedava komisijama za polaganje popravinih i razrednik ispita učenika svog odjeljenja; odobrava učenicima svog razreda dopuste za jedan dan; vodi sve razredne knjige, ispunjava glavni imenik i godišnje svjedodžbe za učenike svog odjeljenja; unosi u dosije zapažanja o radu i uspjehu učenika“ (Franković, Zlatko i Šimleša, 1963, str. 845).

Radosavljević i saradnici (2016) smatraju da odjeljenjske starješine obavljaju poslove koje bi mogli sagledati u tri osnovne funkcije i to:

1. organizaciono-rukovodeća funkcija,
2. pedagoško-instruktivna funkcija i
3. administrativna funkcija.

Pored ovih klasifikacija, Raičević (2014) naglašava da u eri ekspanzije saznanja u svim oblastima, funkcije savremenog odjeljenjskog starješine se povećavaju, ističući da se od savremenog nastavnika očekuje da posjeduje opšte ljudske vrline i vrijednosti, da poznaje ličnost učenika i da djeluje svojim primjerom, da ima dobro razvijene komunikacijske vještine i sposobnost efikasnog animiranja svih učesnika v-o procesa. S tim u vezi on navodi sledeće savremene funkcije odjeljenjskog starješine:

1. vaspitno-obrazovnu funkciju,
2. programsko-organizatorsku funkciju,
3. dijagnostičko-terapeutsku funkciju,
4. evaluatorsku funkciju,
5. istraživačko-stvaralačku i
6. animatorsko-rukovodilačku funkciju pod kojom podrazumijeva motivacionu, savjetodavnu, regulatorsku, partnersku i koordinatorsku funkciju.

Šijaković (2011) u svojoj knjizi Odeljenjski starešina – aktivnosti pod lupom poseban osvrt stavlja na klasifikaciju poslova odjeljenjskih starješina ističući da „za realizaciju uspešnog rada odjeljenjskog starešine nedostaju i propisani, jasni i poznati kriterijumi rada uspešnog „pedagoškog vođe“ (str. 31). Naglašavajući da su odjeljenjske starješine upravo pedagoške vođe. S tim u vezi ova autorka smatra da za uspešan i svrsis-

hodan rad odjeljenjskog starješine, odnosno vođe koji zna šta, kako i zašto baš to želi i hoće sa svojim odjeljenjem, je neophodno detaljno i promišljeno planirati, organizovati, voditi i vrednovati postignute rezultate rada. U tom smislu, ističe da upravo aktivnosti odjeljenjskog starješine treba posmatrati kao poslove koje on preduzima u okviru planiranja, organizovanja, vođenja i vrednovanja (Ibidem).

Najvažnija grupa poslova koje obavlja odjeljenjski starješina je svakako pedagoško vođenje odjeljenja. „Razrednička funkcija nije samo nastavna, vezana za proces sticanja znanja, vještina i navika, nego je prije svega vaspitna, vezana za cjelokupni vaspitno-obrazovni školski program. Nedopustivo je s obzirom na značenje pedagoške funkcije razrednika, da se njegovom osposobljavanju čini tako malo“ (Malić, 1981, str. 186). Iako je jos davne 1977. godine Malić iznio ovakav stav, nažalost možemo reci da je on i dan danas prihvatljiv. Ovo tim prije, imajući u vidu da se u praksi redovno susrećemo sa nastavnicima – početnicima, kvalitetno i stručno osposobljenima za izvođenje nastavnog procesa ali nedovoljno pripremljenim za preuzimanjem uloge odjeljenjskog starješine (Rađenović i Smiljanić, 2007). Dosadašnje iskustvo nam govori da posebnih grupa na fakultetima koji se bave ovom problematikom nema, a dobro je poznata činjenica i u stručnoj literaturi da je priprema predmetnih nastavnika za rad u nastavi neujednačena. Iako se nastavnici ne osposobljavaju posebno za starješinstvo evidentno je da će veće napore uložiti inženjeri i posebno nastavnici stručnih predmeta nego diplomirani profesori razredne nastave, samim tim što su oni tokom studija imali mnogo više dodirnih tački sa obrazovnim sadržajima primjenjivim u radu odjeljenjskog starješine. Ovdje prije svega mislimo na didaktičko-metodičku i pedagoško-psihološku osposobljenost, problematiku iz oblasti pedagoške psihologije, komunikologije, razvojnih karakteristika djece itd. Stoga veliki akcenat treba staviti na edukaciji za važne poslove starješinstva počev od časa odjeljenjske zajednice u kojem pedagoška funkcija treba da ima veliku ulogu, preko saradnje sa roditeljima, pa do brojnih administrativnih i organizacionih poslova koje odjeljenjske straješine obavljaju.

Govoreći o opštim zadacima odjeljenjskog starješine Škalko (1949) naglašava da njegova funkcija nije samo formalna i administrativna, i da pored organizacionih i administrativnih dužnosti koje ima, njegov najvažniji zadatak jeste „da bude pedagoški radnik, koji čvrstom rukom vodi svoj razred u pravcu odgojnih ciljeva škole“ (str. 6). Obzirom da je on u neposrednom, svakodnevnom dodiru sa svojim odjeljenjem, ima mo-

gućnost da djeluje na idejno formiranje učenika, na njihovo učenje, disciplinu, kulturne navike, interesovanja, poglede i da ih u svemu razvija u skladu sa opštim vaspitnim ciljevima.

Imajući u vidu da su sve tri grupe poslova međusobno povezane ipak aktivnosti koje su vezane za pedagoško vođenje su najvažnije i zahtijevaju visok stepen pedagoške osposobljenosti, odnosno pedagoška znanja i vještine nastavnika.

Pedagoško vođenje odjeljenja, prema Obradović, Lukić (2007) podrazumijeva:

- rad sa učenicima (rad sa cijelim odjeljenjem i individualni rad) i
- rad sa roditeljima (rad sa svim roditeljima-roditeljski sastanci i individualno-sa svakim roditeljem ponaosob).

Za razliku od ove klasifikacije, Mandić i Obradović (1999) ističu da u okviru pedagoškog djelovanja i vođenja, odjeljenjski starješina:

- usmerava i prati razvoj učeničkog kolektiva;
- prati fizički i zdravstveni razvoj učenika (upoznaje njegove porodične prilike);
- prati napredak učenika u nastavi i drugim oblicima vaspitno-obrazovnog rada (grupno i individualno), predlaže i primjenjuje mere za unapređenje rada i postignuća;
- rešava, kao prva instanca, sve vaspitne probleme u odeljenju (predlaže pohvale, nagrade, izriče vaspitno-disciplinske mere u svom domenu i predlaže mere odeljenjskom ili nastavnom veću);
- sarađuje sa roditeljima učenika u cilju jedinstvenog delovanja škole i porodice;
- obavlja svakodnevni rad sa učenicima, do granica svojih mogućnosti, a po potrebi usmerava učenike pedagoško-psihološkoj službi, školskom ili nekom drugom lekaru ili stručnom telu, uz obavezno zahtevanje povratne informacije;
- usmerava kulturni i društveno-zabavni život odeljenja (str. 13).

Prema Suziću (2005) odjeljenjski starješina obavljajući pedagoško-vaspitnu funkciju djeluje u vrlo širokom dijapazonu, od demokratskog i pedagoškog disciplinovanja do motivisanja učenika i promovisanja uspjeha i zasluga pojedinaca i odjeljenja u cjelini. Kako ističe ovaj autor vaspitna funkcija obuhvata:

- spoznaju učenika o sebi,
- odnos ličnost-društvo,
- kulturu, ponašanje,
- rad, učenje i profesionalnu orijentaciju,
- ekološko i zdravstveno vaspitanje,
- humanizaciju odnosa i vaspitanje za demokratiju,
- psihosocijalnu pomoć i podršku djeci sa problemima u učenju i vladanju.

Upravo iz prethodno navedenog možemo uočiti da odjeljenjski starješina ovu funkciju ne može ostvariti samo na času odjeljenjske zajednice. Takođe, da bi uspješno vršio sve zadatke vezane za ovu funkciju neophodno je da ima pozitivan stav prema svojoj ulozi, empatičnost, dobru socijalnu percepciju, komunikacijske vještine, vještinu efikasnog upravljanja, timskog rada, nenasilnog rješavanja konflikata, poznavanje oblasti vezanih za emocionalnu inteligenciju, poznavanje individualnih razlika među učenicima, kao i dobar istraživački pristup sopstvenoj praksi.

Važnošću utvrđivanja aktivnosti odjeljenjskih starješina usmjerenih na učenike i roditelje bavila se i Šijaković (2009) koja je prikazala rezultate mišljenja odjeljenjskih starješina o težini, učestalosti i značajnosti pojedinih aktivnosti u njihovom radu. Podaci prezentovani u njenom radu upućuju na zaključak da „većinu ispitivanih aktivnosti starešine prepoznaju kao važne, ali istovremeno teške za izvođenje, što povratno uslovljava njihovo retko izvođenje u praksi. Ovakva slika stanja provučena kroz prizmu instrumenata primjenjenog u istraživanju signalizira da je odjeljenjskim starješinama za sve ispitivane aktivnosti neophodna dodatna pomoć i podrška, za neke inicijalna, a za neke kontinuirana.” (Šijaković, 2011, str. 7). Rezultati njenog istaživanja takođe “upućuju na aktivnosti koje odjeljenjske starješine u velikim procentima ne izvode nikada: nabavka ili izrada instrumenata kojima može da se prati i procenjuje saradnja sa roditeljima (47,7%); iniciranje neformalnih susreta i druženja sa roditeljima - sportske aktivnosti, uređenje dvorišta, zajednički izlet (46,9%); pomaganje roditeljima da isplaniraju i realizuju neki sastanak ili susret (39,1%); određivanje elemenata koji se prate i vrednuju u okviru saradnje starešina - roditelj (35,9%) i delegiranje roditeljima nekih zadataka koji su u skladu sa njihovim sposobnostima i interesovanjima (35,9%). Osim navedenih više od jedne trećine ispitanih starešina nikada ne radi na izgrađivanju imidža odjeljenjske zajednice, nikada se ne zalaže

kod drugih nastavnika da se nekom učeniku/učenici popravi ocena, i nika-da ne izradi ili nabavi instrumente za praćenje rada odjeljenjske zajednice (ibidem, str. 67).

Radosavljević i saradnici (2016), ispitujući roditelje i učenike o nji-hovoj saradnji sa odjeljenjskim starješinama na skali od 1 do 10 došli do sledećih rezultata: “i učenici (8,58) i roditelji (9,07) procenili su sarad-nju sa odjeljenjskim starešinom kao visokokvalitetnu. Zanimljivo je da su roditelji sa višim stepenom obrazovanja manje zadovoljni saradnjom sa odjeljenjskim starešinom nego roditelji sa nižim stepenom formalnog obrazovanja”. Da odjeljenjski starješina potpuno ili uglavnom uvažava predloge roditelja, saglasno je njih 96,9%, dok 91,7% roditelja smatra da ih odjeljenjske starješine poštuju. Pomenuti kvaliteti odnosa odjeljenj-skih starješina i roditelja pokazuju da se u praksi ti odnosi dominantno grade na principima partnerskog odnosa (Radosavljević i sar., 2016, str. 59). Kao najzastupljeniji i najčešći oblik saradnje između roditelja i OS ističe se organizacija roditeljskih sastanaka na nivou odjeljenja (97,1%), razreda (94,7%) i grupe (70,9%), otvorena vrata (80,1%) i individualni razgovori putem telefona, SMS-a ili imejla (72,3%) ovaj oblici saradnje je ujedno i oblik koji najviše odgovara roditeljima, dok oblik saradnje koji podrazumijeva veću uključenost roditelja, koji se rijetko organizuju, rodi-telji ocjenjuju kao manje poželjne. Kada je u pitanju korišćenje iskustva roditelja na nivou škole, rezultati do kojih su ovi istraživači došli pokazuju da jedna petina roditelja ne zna kako bi mogli da se uključe u rad škole i doprinesu da se unaprijedi rad odjeljenjskog starješine i škole, što upućuje na nisku informisanost roditelja o mogućnostima aktivnog učestvovanja u životu škole. (ibidem).

Jovanović, Đurić (2015) proučavajući ulogu odjeljenjskih starješi-na u sistemu vaspitno-obrazovnog rada škole, ističu kako je za potrebe unapređenja v-o sistema, neophodna kontinuirana stručna usavršavanja odjeljenjskih starješina, kao i poboljšanje njihovog statusa i kompetenci-ja nastavničke struke uopšte.

Rezultati istraživanja utemeljenog na utvrđivanju kompetencija odjeljenjskih starješina “ukazuju da mnogim razrednicima nedostaje zna-nje potrebno za implementiranje kompetencija koje se odnose na preven-ciju problema u ponašanju učenika u razredničke poslove” (Kudek-Miro-šević, 2012, str. 55). Istraživanje koje je vršeno u Kanadi, a koje polazi od važnosti djelotvornog upravljanja razredom i istraživanja tehnika za upravljanje razredom ukazuje da učestalo korišćenje korektivnih tehnika

od strane budućih nastavnika, značajno je za razvoj kompetencija budućih nastavnika (Ruepert & Woodcock, 2010).

Kunter et al. (2013) istraživali su kod srednjoškolskih nastavnika, njihovo pedagoško znanje, motivaciju za rad u nastavi i samousmjerenost kao dio profesionalne kompetencije.

U Kini grupa autora istražujući ulogu odjeljenjskih starješina ističu kako zastupljeni pristup u školi, gdje se odjeljenjske starješine bave određenom grupom učenika, a svi ostali nastavnici učestvuju u upravljanju odjeljenjem, poboljšava jedinstvo između učenika i nastavnika u v-o procesu (Liu & Barnhart, 1999).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj našeg istraživanja je da se utvrdi:

kako i sa koliko uspjeha odjeljenjske starješine realizuju pedagošku funkciju obzirom na njihovu pedagoško-psihološku i didaktičko-metodičku sposobnost.

Namjera nam je da se na osnovu dobijenih empirijskih podataka, identifikuje činjenično stanje u srednjim stručnim školama, tj. da se istraži praksa vaspitno-obrazovnog rada odjeljenjskog starješine, utvrdi da li se oni u svom radu susreću sa određenim problemima i predlože korektivne mjere u cilju rješavanja istih. Ovako formulisan cilj determiniše naše sledeće hipoteze:

H1: *Pretpostavlja se da su nastavnici nedovoljno stručno osposobljeni za ulogu OS kroz njihovo inicijalno obrazovanje;*

H2: *Pretpostavlja se da nastavnici u ssš u okviru polaganja stručnog ispita odnosno licence za rad u v-o institucijama nisu stručno osposobljeni za obavljanje funkcija koje sa sobom nosi starješinstvo;*

H3: *Pretpostavlja se da značajan broj OS ne realizuje na zadovoljavajućem nivou saradnju sa učenicima;*

H4: *Pretpostavlja se da značajan broj OS ne realizuje na zadovoljavajućem nivou saradnju sa roditeljima/starateljima svojih učenika.*

Populaciju, odnosno osnovni skup u ovom istraživanju čine odjeljenjske starješine srednjih stručnih škola, učenici i njihovi roditelji na teritoriji sve tri regije u Crnoj Gori, dok istraživački uzorak čini 76 odje-

ljenjskih starješina, po 156 učenika i njihovih roditelja. Precizniji podaci o uzorku dati su u tabeli br. 1.

Redni br.	Mjesto	Naziv škole	Broj ispitanika (odjeljenjske starješine)	Broj ispitanika (učenici)	Broj ispitanika (roditelji)
1.	Nikšić	JU „Prva srednja stručna škola“	8	15	15
2.	Nikšić	JU „Ekonomsko-ugostiteljska škola“	7	12	12
3.	Podgorica	JU „Srednja medicinska škola“	5	4	4
4.	Podgorica	JU Srednja stručna škola „Spasoje Raspopović“	5	9	9
5.	Plužine	JU „Obrazovni centar“	3	7	7
6.	Cetinje	JU „Srednja stručna škola“	2	6	6
7.	Pljevlja	JU „Srednja stručna škola“	6	16	16
8.	Berane	JU SŠ „Vukadin Vukadinović“	2	5	5
9.	Berane	JU „Srednja stručna škola“	2	6	6
10.	Bijelo Polje	JU „Srednja elektro-ekonomska škola“	4	8	8
11.	Bijelo Polje	JU „Srednja stručna škola“	5	6	6
12.	Rožaje	JU „Srednja stručna škola“	3	4	4
13.	Plav	JU SMŠ „Bećo Bašić“	1	3	3
14.	Mojkovac	JU SMŠ „Vuksan Đukić“	1	5	5
15.	Kolašin	JU SMŠ „Braća Selić“	1	5	5
16.	Herceg Novi	JU SMŠ „Ivan Goran Kovačić“	1	8	8
17.	Tivat	JU SMŠ „Mladost“	6	12	12
18.	Kotor	JU „Srednja pomorska škola“	8	10	10
19.	Bar	JU „Srednja ekonomsko-ugostiteljska škola Bar“	3	8	8
20.	Bar	JU „Srednja stručna škola“	3	7	7
UKUPNO:			76	156	156

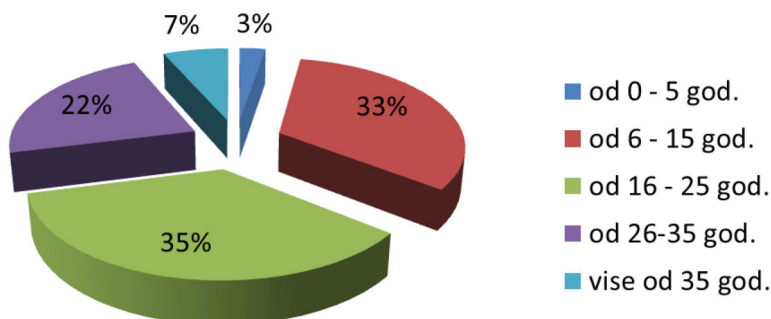
Tabela br. 1

Obzirom da se ovo istraživanje temeljilo na utvrđivanju postojećeg stanja i njegove analize na odabranom uzorku, u tu svrhu koristili smo metodu teorijske analize i empirijsku (deskriptivnu) metodu. Primijenjene istraživačke tehnike su bile tehnika analize sadržaja, anketiranje i skaliranje, dok su se kao osnovni istraživački instrumenti koristili anketni upitnik i skale procjene za OS, roditelje i učenike koje su preuzete iz vodiča za odjeljenjske starješine „Korak naprijed u saradnji škole i roditelja“, uz određene korekcije i prilagođenost ovom istraživanju. (Pismena saglasnost za upotrebu instrumenta dobijena je dana 06.10.2020).

REZULTATI I DISKUSIJA DOBIJENIH REZULTATA

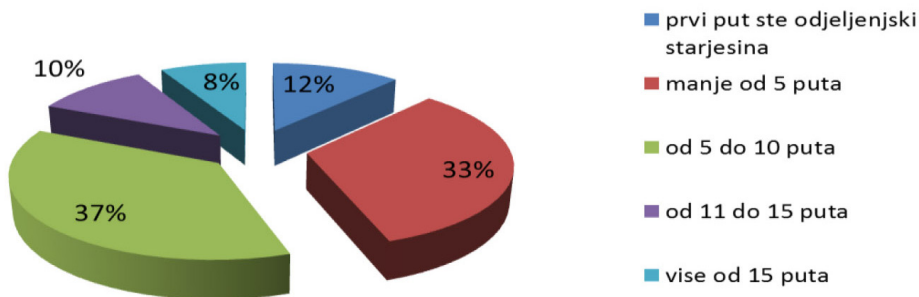
Prikupljeni podaci ovim istraživanjem su obrađeni tako da smo radno iskustvo odjeljenjskih starješina, njihov radni staž kada je u pitanju odjeljenjsko starješinstvo i regiju u kojoj se nalaze ispitanici uzeli kao

relativno nezavisne varijable. Polazeći od tog opredjeljenja, u grafikonu br 1 prikazana je struktura uzorka obzirom na radno iskustvo. Tako smo uzorak podijelili na pet grupa. U prvu grupu svrstali smo ispitanike (odjeljenjske starješine) do pet godina radnog iskustva, u drugu grupu od šest do petnaest godina, u treću grupu od šesnaest do dvadeset pet godina, u četvrtu grupu svrstali smo ispitanike od dvadeset šest do trideset pet godina i u petoj više od trideset pet godina radnog iskustva u struci.



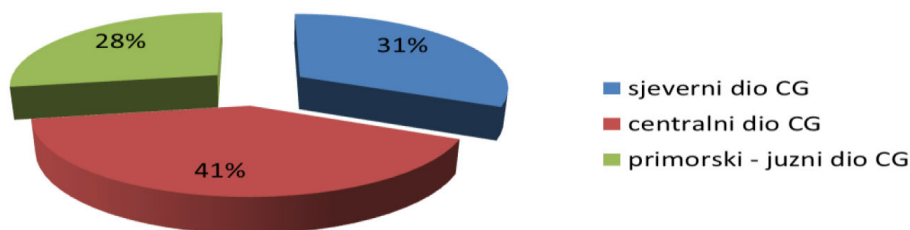
Grafikon broj 1: Struktura uzorka po godinama radnog iskustva

Kada je u pitanju njihov radni staž odnosno učestalost njihovog starješinstva strukturu uzorka u prikazanom grafikonu br 2 možemo uočiti da smo, uzorak takođe podijelili u pet grupa.



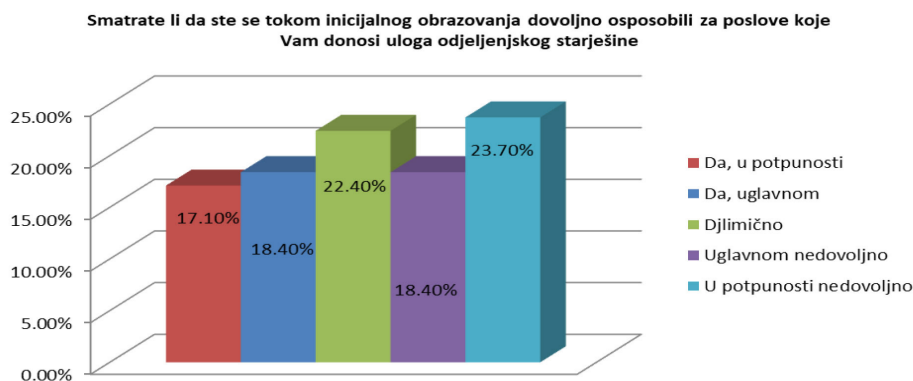
Grafikon broj 2: Struktura uzorka po radnom stažu kao odjeljenjskog starješine

U grafikonu broj 3, prikazana je struktura našeg uzorka obzirom na regije. Tako je u sjevernom dijelu obuhvaćeno 24 odnosno 31,6% ispitanika, u centralnom dijelu 31 (40,8%) respondenata, dok je u južnom dijelu obuhvaćeno 21 odnosno 27,6% odjeljenjskih starješina.



Grafikon broj 3: Struktura uzorka u odnosu na regije

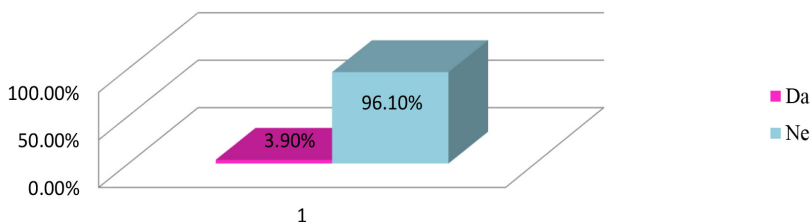
U cilju da saznamo da li su se odjeljenjske starješine tokom svog inicijalnog obrazovanja osposobili za njihovu datu ulogu, dobili smo sledeće rezultate:



Histogram br. 1

Sumirajući dobijene rezultate prezentovane u histogramu br. 1, možemo uočiti da više od jedne trećine ispitanika i to (23,70%) smatra da su se tokom svog inicijalnog obrazovanja u potpunosti nedovoljno, odnosno 18,40% uglavnom nedovoljno osposobili za poslove koje sa sobom nosi uloga odjeljenjskog starješine. 17 respondenata (22,40%) je mišljenja da su se za ovu ulogu djelimično osposobili, dok je 35,5% njih mišljenja da su se uglavnom i u potpunosti osposobili.

Da li ste tokom studija imali predmete koji su usko vezani za ulogu odjeljenjskog starješine?

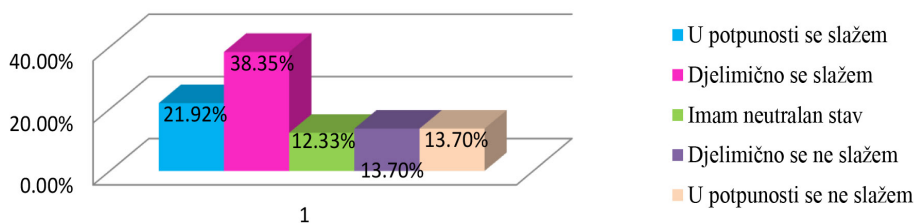


Histogram br. 2

Na osnovu prezentovanih rezultata možemo zapaziti da skoro svi ispitanici i to 96,10% tokom studija nisu imali predmete koji su usko vezani za ulogu odjeljenjskog starješine, dok samo 3 respondenta daje pozitivan odgovor. Ovako dobijeni rezultati su zabrinjavajući, ali i s druge strane očekivani, pa stoga našu težnju trebamo fokusirati na podizanju svijesti o značaju i važnosti ove uloge, s pretenzijom da se na njenom značaju da još tokom studija kako bi se na vrijeme budući nastavnici pripremili za istu.

U sklopu ovog pitanja, ispitanicima smo postavili i sledeće podpitanje:

Ukoliko je Vaš odgovor na prethodno pitanje odričan, smatrate li da Vam to predstavlja određene poteškoće prilikom vršenja funkcija koje sa sobom nosi starješinstvo?

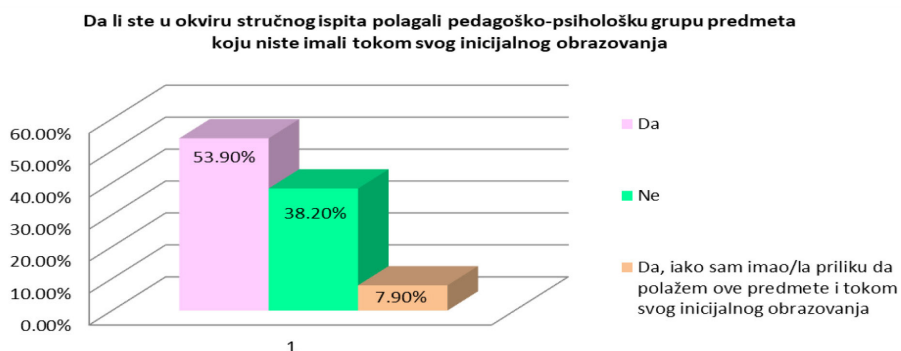


Histogram br. 3

Na temelju prezentovanih rezultata u prikazanom histogramu br. 3, nije teško shvatiti da kada zbrojimo odgovore u potpunosti se slažem i djelimično se slažem skoro dvije trećine ispitanika 60,27% je saglasno sa našom konstatacijom da im nepohađanje predmeta koji su usko vezani za ulogu odjeljenjskog starješine tokom inicijalnog obrazovanja predstavlja određene poteškoće prilikom vršenja funkcija koje sa sobom nosi starješinstvo.

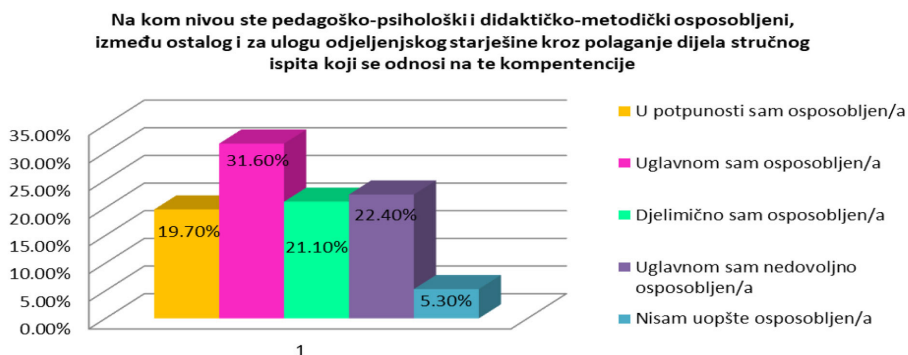
šinstvo. Da ima neutralan stav ističe 12,33%, dok se po 10 ispitanika djelimično ne slaže i u potpunosti ne slaže sa ovim stavom. Na osnovu distribucije dobijenih rezultata možemo zaključiti da u našem uzorku nema statistički značajne povezanosti između godina radnog staža i ovakvog stava odjeljenjskih starješina, o čemu svjedoče rezultati Hi-kvadrat testa (2.073 , $df=4$, $p=0.722$). Takođe, ne postoji statistički značajna razlika ni kada su u pitanju učestalost odjeljenjskog starješinstva i regija u kojoj se ispitanik nalazi.

Uvažavajući prethodno sublimirane rezultate, nameće se eksplicitno zaključak da je naša prva sporedna hipoteza, koja glasi: *Pretpostavlja se da su nastavnici nedovoljno stručno osposobljeni za ulogu odjeljenjskog starješine kroz njihovo inicijalno obrazovanje*, prihvaćena.



Histogram br. 4

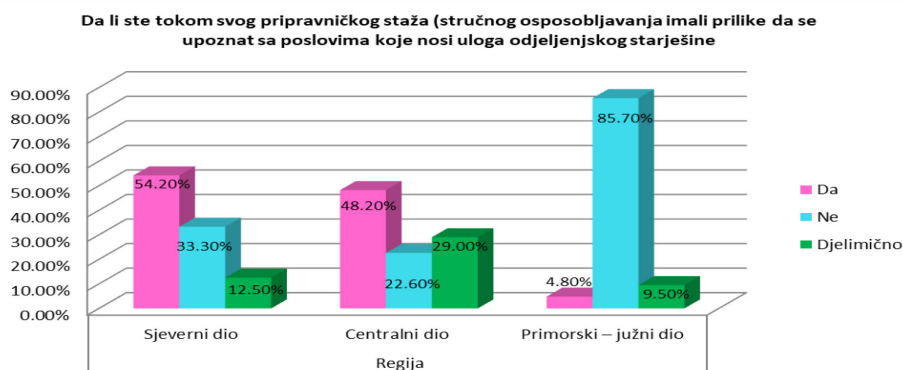
Da su u okviru stručnog ispita polagali pedagoško-psihološke predmete ističe 53.90%, a 6 ispitanika odnosno 7,90% polagalo je takođe ove predmete iako su i tokom studija imali prilike da polažu iste. S druge strane, dolazimo do zabrinjavajućeg podatka da čak više od jedne trećine (38,20%) odjeljenjskih starješina ni tokom stručnog ispita nije imalo prilike da polaže ove predmete, koji su od permanentne važnosti za uspješno obavljanje poslova koje sa sobom nosi razredno starješinstvo.



Histogram br. 5

Sumirajući dobijene rezultate došli smo do interesantnih podataka. Naime, malo više od jedne polovine ispitanika ističe da su se u potpunosti osposobili (19,70%) i uglavnom pedagoško-psihološki i didaktičko-metodički osposobili (31,60%) kroz polaganje dijela stručnog ispita, između ostalog i za ulogu odjeljenjskog starješine. Njih 21,10% je mišljenja da su se samo djelimično osposobili, dok se 17 odjeljenjskih starješina izjasnilo da su se po ovom pitanju uglavnom nedovoljno osposobili, odnosno njih 5,30% da se nisu uopšte osposobili. Dobijeni podaci nisu za nas iznenađujući obzirom da su u pitanju ispitanici različitih obrazovnih profila, pa samim tim, postoji i velika vjerovatnoća da isti nisu uopšte svoj pripravnički staž (stručno osposobljavanje) obavili u nekoj od vaspitno-obrazovnih ustanova.

Rezultati našeg istraživanja ukazuju da (43,4%) ispitanika nije uopšte imalo prilike da se upozna sa poslovima koje nosi uloga odjeljenjskog starješine tokom svog pripravničkog staža odnosno stručnog osposobljavanja. Analizirajući dobijene rezultate u odnosu na regiju u kojoj se ispitanici nalaze došli smo do statistički značajne razlike na nivou značajnosti $p < 0,001$ ($=24.168$, $df=4$). Preciznije podatke možemo vidjeti u histogramu br. 6.

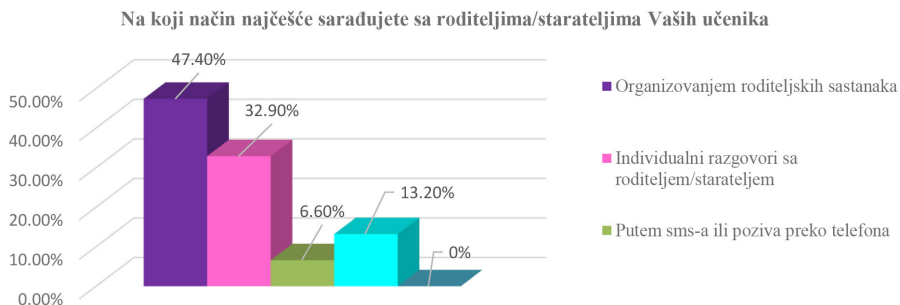


Histogram br. 6

Naime, evidentno je da u primorskom-južnom dijelu najveći broj respondenata i to 85,70% nije imalo prilike da se upozna sa poslovima koje nosi uloga odjeljenjskog starješine. U ovom dijelu CG samo je jedan ispitanik imao tu mogućnost, dok su se njih dvoje djelimično upoznali sa istim. Nasuprot dobijenim rezultatima u južnom dijelu CG, približno iste rezultate možemo uočiti kod odjeljenjskih starješina u sjevernom (54,20%) i centralnom (48,20%) dijelu gdje su se ispitanici izjasnili da su imali prilike da se upoznaju sa ovim poslovima. Da su djelimično imali prilike da se upoznaju sa poslovima koje sa sobom nosi starješinstvo, tokom pripravničkog staža, izjasnilo se 29% u centralnom, i 12,5% u sjevernom dijelu Crne Gore. Za razliku od južnog dijela gdje su skoro svi ispitanici imali negativan odgovor po ovom pitanju, u centralnom i sjevernom dijelu taj broj je mnogo manji i obuhvata odprilike po jednu trećinu respondenata.

Na osnovu prethodno elaboriranih stavova osnovano je tvrditi da je hipoteza, izvedena iz drugog istraživačkog zadatka, a koja polazi od pretpostavke *da nastavnici u stručnim školama u okviru polaganja stručnog ispita odnosno licence za rad u vaspitno-obrazovnim institucijama nisu stručno osposobljeni za obavljanje funkcija koje sa sobom nosi starješinstvo*, je potvrđena.

U cilju da saznamo kakva je saradnja odjeljenjskih starješina sa učenicima i roditeljima odnosno starateljima njihovih učenika, dobili smo sledeće rezultate.

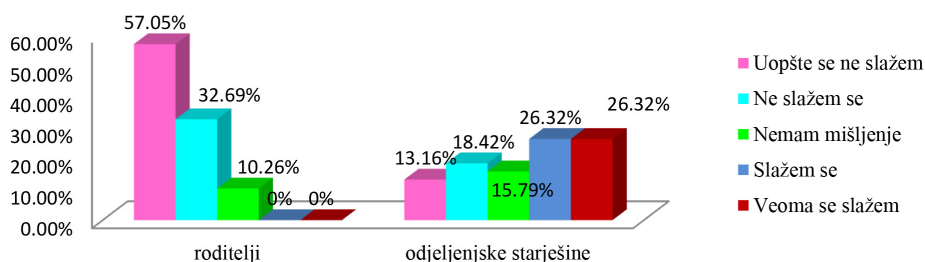


Histogram br. 7

Da organizovanjem roditeljskih sastanaka odjeljenjske starješine najčešće sarađuju sa roditeljima/starateljima svojih učenika ističe najveći broj ispitanika (47,40%). Na drugom mjestu našli su se individualni razgovori sa roditeljem/starateljem. Njih 13,20% to čini putem društvenih mreža (viber, whatsapp, facebook itd), dok 5 odjeljenjskih starješina ističe da najčešće sarađuju sa roditeljima/starateljima putem sms-a, odnosno poziva preko telefona. Interesantno je da se niko od ispitanika nije izjasnio da sarađuje putem organizovanja predavanja, prezentacija i okruglih stolova za roditelje, odnosno staratelje svojih učenika.

Na osnovu dobijenih rezultata iz drugog, trećeg i četvrtog instrumenta, odnosno, iz skala procjene za odjeljenjske starješine, roditelje i učenike, radi bolje i preglednije interpretacije i uvida u dobijene rezultate, a sve u cilju utvrđivanja njihove međusobne saradnje, iste ćemo prezentovati na način što ćemo izvršiti uporedni prikaz stepena slaganja tj. neslaganja u odnosu na datu tvrdnju koji su dali odjeljenjske starješine i roditelji, odnosno odjeljenjske starješine i učenici.

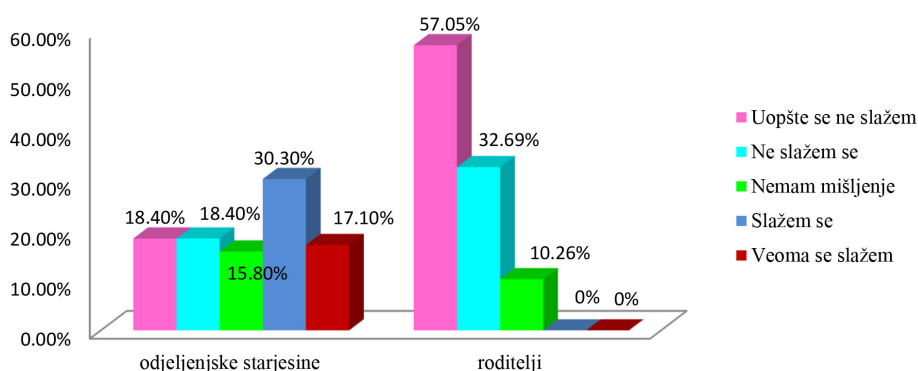
Održavaju se/održavam roditeljske sastanke posvećene nekoj temi primjenjujući radioničarski način rada



Histogram br. 8

Sumirajući dobijene rezultate iz oba instrumenta evidentno je da kod ove dvije grupe ispitanika, imamo dijametralno suprotne odgovore. Naime, dok se skoro svi roditelji njih 140 uopšte ne slažu sa ovom tvrdnjom da se organizuju roditeljski sastanci posvećeni nekoj temi primjenjujući radioničarski način rada, odnosno da njih 10,26% nema mišljenje po ovom pitanju, više od dvije polovine odjeljenjskih starješina ističu da se slažu i veoma slažu sa ovom konstatacijom, dok samo manji broj i to 31,58% dijeli mišljenje sa roditeljima. Njih 15,79% nema mišljenje.

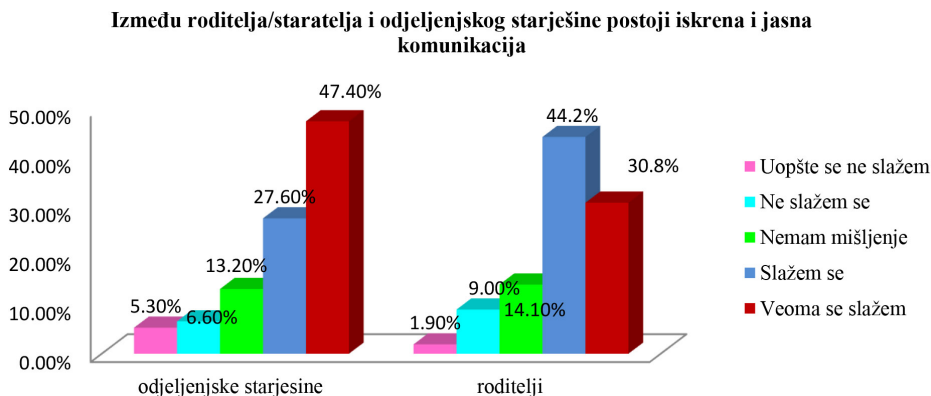
Roditelji/staratelji učestvuju u realizaciji nekih tema i predavanja u školu



Histogram br. 9

Da postoji razlika u iznešenim stavovima roditelja i odjeljenjskih starješina u vezi učešća roditelja u realizaciji nekih tema i predavanja u školi, možemo uočiti na osnovu prethodnog tabelarnog i grafičkog prikaza. Dakle, evidentno je da su skoro svi roditelji saglasni sa konstatacijom da uopšte ne učestvuju u realizaciji nekih tema ili predavanja u školi, dok se samo njih 16 izjasnilo da nemaju mišljenje o ovome, nažalost niko se od njih nije izjasnio potvrdno. S druge strane potpunu suprotnost uviđamo u stavovima odjeljenjskih starješina, gdje su se samo 28 ispitanika složila sa tvrdnjom roditelja, gdje ističu da uopšte ne učestvuju u ovim aktivnostima. Naime, ovdje možemo vidjeti da veći broj odjeljenjskih starješina i to 36 se veoma slaže sa ovom konstatacijom, dok njih 10,26% nema mišljenje.

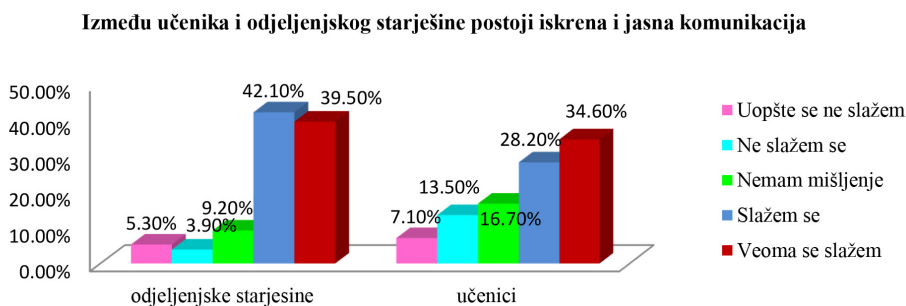
Govoreći o komunikaciji između odjeljenjskih starješina i roditelja, opravdano je tvrditi da su stavovi respondenata iz obje grupe komplementarni.



Histogram br. 10

Naime, veoma ohrabrujući podatak za nas jeste činjenica da je identičan procenat ispitanika iz obje grupe i to čak 75% njih saglasno u stavu da između njih postoji iskrena i jasna komunikacija, dok vrlo mali broj odjeljenjskih starješina (11,9%) i roditelja (10,9%) ima suprotno mišljenje. Svjesni toga, da je dobra komunikacija preduslova za uspješnu saradnju između odjeljenjskih starješina i roditelja, moramo konstatovati da su ovako dobijeni podaci veoma poželjni.

Skoro identične odgovore smo dobili i kod učenika i odjeljenjskih starješina, a detaljniji podaci su prezentovani u histogramu br. 11.



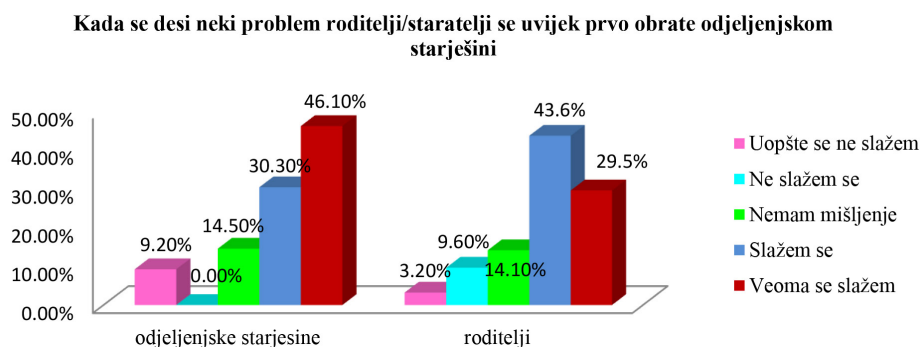
Histogram br. 11

Na temelju prezentovanih rezultata nije teško shvatiti da se čak 81,6% odjeljenjskih starješina izjašnjava da postoji između njih i učenika iskrena i jasna komunikacija, takođe najveći broj učenika (62,8%), mada u ovom slučaju nešto manji postotak u odnosu na odjeljenjske starješine, dijeli sa njima ovakav stav. Mnogo manji broj iz obje grupe respondenata

imaju negativan stav kada je ova tvrdnja u pitanju, dok se 9,2% odjeljenjskih starješina i 16,7% učenika dvoumi i izjašnjava da nema mišljenje.

Dakle, evidentno je da je komunikacija između njih na veoma zadovoljavajućem nivou, pa tako ako nju uzmemo za jedan od kriterijuma u ocjenjivanju saradnje između njih, slobodno možemo konstatovati da je i njihova saradnja po tom pitanju jako uspješna.

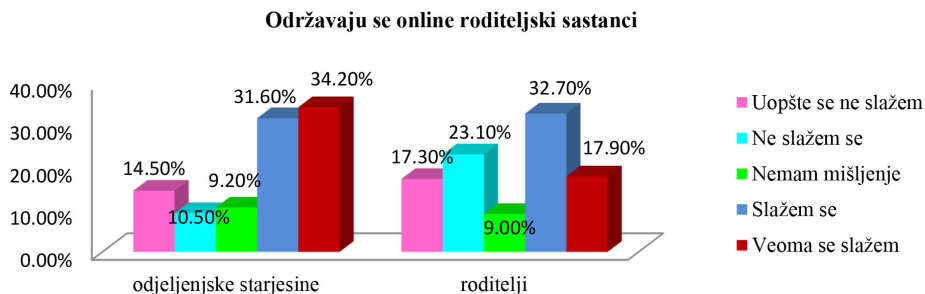
Takođe, ne smijemo zanemariti ni uzajamno poštovanje jer je to upravo i put koji vodi do uspješne saradnje. Pa tako, kada je riječ o poštovanju i uvažavanju roditelja i učenika od strane odjeljenjskih starješina, dobijeni podaci ukazuju da su odgovori sve tri grupe ispitanika komplementarni.



Histogram br. 12

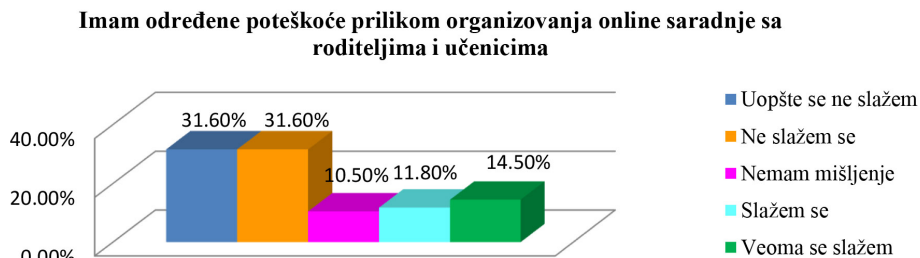
Da se uvijek prvo obrate odjeljenjskom starješini kada se desi neki problem ističe 29,5% roditelja, dok 46,10% odjeljenjskih starješina potvrđuje ovu konstataciju. Najveći broj roditelja (43,6%) se takođe slaže sa ovom tvrdnjom, dok i s druge strane 30,3% odjeljenjskih starješina ima takvo mišljenje. Identičan broj ispitanika iz obje grupe ističe da nema mišljenje, dok se neznatan broj i jednih i drugih uopšte ne slaže sa ovom tvrdnjom. Svjesni činjenice da su u potpunosti usklađeni odgovori obje grupe ispitanika, i da su više od dvije trećine njih stava da se roditelji uvijek prvo obrate odjeljenjskim starješinama, kada se desi neki problem, dobijeni podaci su veoma ohrabrujući za nas. Ovo tim prije, jer dolazimo do zaključka da roditelji očigledno najviše povjerenja imaju upravo u odjeljenjske starješine, a samim tim dolazi se i do zaključka da su najslobođniji za svaki vid razgovora upravo sa odjeljenjskim starješinama, što rezultira njihovoj dobroj i uzajamnoj saradnji.

Kada je riječ o održavanju online roditeljskih sastanaka prezentovani rezultati nam ukazuju na nekompatibilnost u stavovima između roditelja i odjeljenjskih starješina.



Histogram br. 13

Pa tako 25% odjeljenjskih starješina ističe da se ne održavaju online roditeljski sastanci, dok mnogo veći broj roditelja, tačnije njih 40,4% dijele ovo mišljenje. Kada je riječ o neodličnosti uviđamo identičan broj iz obje grupe respondenata. Da održavaju online roditeljske sastanke ističe najveći broj odjeljenjskih starješina (65,8%), dok se 50,6% roditelja slaže sa njima.

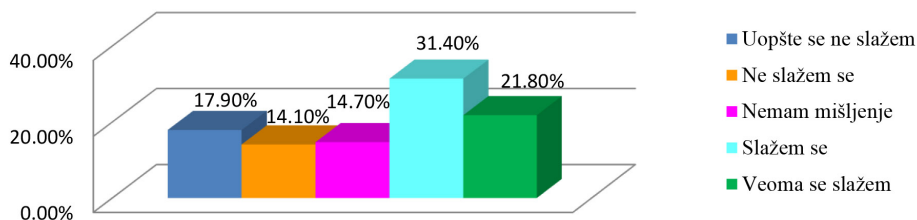


Histogram br. 14

Da odjeljenjske starješine imaju poteškoća prilikom organizovanja online saradnje sa roditeljima i učenicima mišljenja je manji broj ispitanika, odnosno njih 26,30%. Da nemaju mišljenje po ovom pitanju ističe 8 respondenata. S druge strane najveći broj ispitanika i to 63,20% uopšte se ne slaže sa ovom tvrdnjom, odnosno nema određenih poteškoća prilikom organizovanja online saradnje. Ovako dobijeni rezultati su veoma ohrabrujući za nas, pored toga što je naša pretpostavka bila potpuno suprotna.

Da bismo utvrdili kakav je stav učenika po ovom pitanju, u skali procjene za učenike, pod tvrdnjom broj 9, koja glasi: „*Moj odjeljenjski starješina bez poteškoća organizuje online časove odjeljenjske zajednice*“, dobili smo sledeće rezultate:

Moj odjeljenjski starješina bez poteškoća organizuje online časove odjeljenjske zajednice

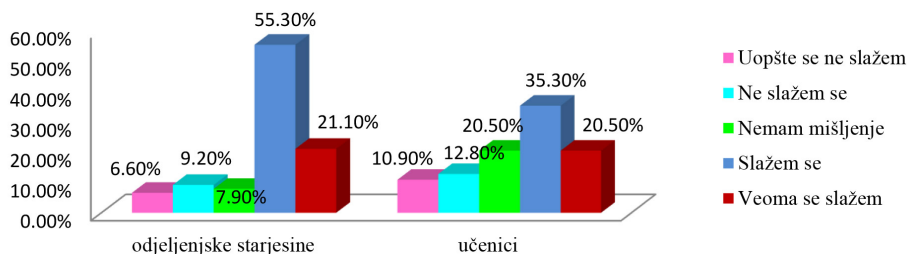


Histogram br. 15

Upoređujući dobijene rezultate koje smo dobili iz skale procjene za odjeljenjske starješine, sa dobijenim rezultatima koji su dali učenici, za istu tvrdnju, dobili smo u potpunosti nekomplementarne rezultate. Naime dok se najveći broj odjeljenjskih starješina (63,20%) uopšte ne slaže sa ovom tvrdnjom, duplo manji broj učenika, tačnije 32% dijeli ovako mišljenje. Takođe, za razliku od odjeljenjskih starješina više od polovine učenika (53,2%) ističu da odjeljenjske starješine imaju poteškoća prilikom organizovanja online ČOZ. Na osnovu ovoga, prethodno dobijeni rezultati iz skale procjene za odjeljenjske starješine, su ozbiljno dovedeni u pitanje. Shodno tome, ovo bi trebalo biti inspirativno za neko buduće istraživanje, da se upravo utvrdi razlog zbog čega smo došli do ovakvih rezultata.

Govoreći o grupnoj koheziji koja postoji u odjeljenjskoj zajednici, evidentno je da odjeljenjske starješine i učenici imaju djelimično suprotne stavove.

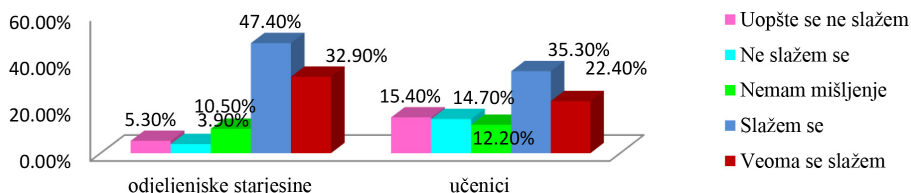
Zadovoljan/a sam grupnom kohezijom koja postoji u odjeljenjskoj zajednici



Histogram br. 16

Pa tako dok više od dvije trećine odjeljenjskih starješina (76,4%) ističe da su zadovoljni, odnosno veoma zadovoljni grupnom kohezijom u odjeljenju, mnogo manji broj učenika, tačnije 55,8% dijeli sa njima ovakav stav. Na kraju možemo konstatovati, da ovako dobijeni rezultati, su pomalo zabrinjavajući za nas, imajući u vidu da svi respondenti iz obje grupe imaju različite stavove po pitanju grupne kohezije, odnosno njihove povezanosti, jedinstva u odjeljenju, shodno čemu dobijeni rezultati nam ukazuju da ona nije na veoma zadovoljavajućem nivou.

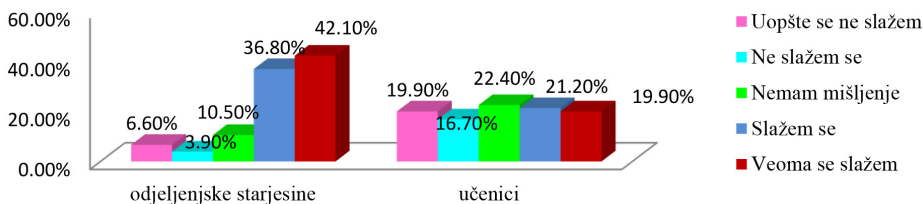
Prilikom planiranja rada sa učenicima odjeljenjski starješina ih uvijek pita za predloge



Histogram br. 17

Na osnovu prikazanih rezultata u prethodnoj tabeli i histogramu, uviđamo da su odgovori odjeljenjskih starješina i učenika djelimično komplementarni. Pa tako nešto veći broj učenika (30,1%) u odnosu na stav odjeljenjskih starješina (9,2%) se ne slaže sa datom tvrdnjom, dok se skoro sve odjeljenjske starjese (80,3%) slažu sa konstatacijom da uvijek pitaju učenike za predloge prilikom planiranja časa odjeljenjske zajednice. Isto tako, najveći broj učenika, samo u nešto manjem procentu (57,7%) dijeli ovakvo mišljenje.

Odjeljenjski starješina insistira na tome da učenici budu pokretači ideja i akcija, a ne on/a

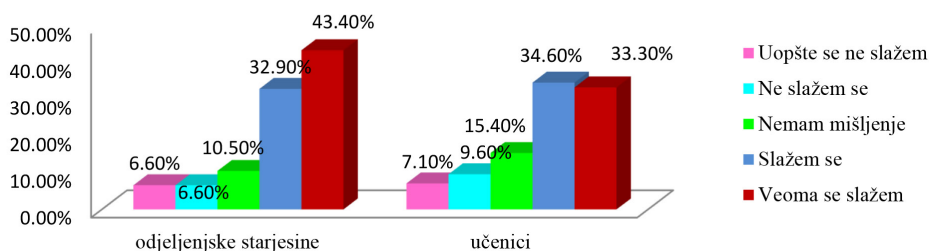


Histogram br. 18

Kada je riječ o tvrdnji da odjeljenjske starješine insistiraju na tome da učenici budu pokretači ideja i akcija, zabrinjavajući podatak do kojeg smo došli na osnovu prezentovanih rezultata, jeste da su stavovi ispitanika iz obje grupe nekomplementarni. Pa tako više od dvije trećine odjeljenjskih starješina (78,9%) imaju stav da insistiraju na tome da učenici budu pokretači ideja i akcija, a ne oni, dok s druge strane mnogo manji broj učenika, tačnije 40,19% je saglasno sa ovom konstatacijom. Takođe, kada je riječ o stepenu neslaganja sa datom tvrdnjom za obje grupe, dobijene frekvencije nam govore da neznatan broj odjeljenjskih starješina (10,5%) ima takav stav, dok je kod učenika više od tri puta veći stepen neslaganja i on iznosi 36,6%.

Ako uzmemo u obzir dobijene rezultate iz prethodne tvrdnje gdje smo takođe imali nekomplementarnost u odgovorima, kada je u pitanju organizacija časa odjeljenjske zajednice, kada se mnogo manji broj učenika izjasnio da se ne slaže sa mišljenjem odjeljenjskih starješina, da ih oni uvijek pitaju za predloge prilikom same organizacije ČOZ, ovako dobijeni rezultati su očekivani za nas. Međutim, s druge strane su i zabrinjavajući jer bi upravo odjeljenjske starješine trebali da budu inicijatori koji će pokrenuti učenike na aktivno učestvovanje u organizaciji kao i saradnji na samom času odjeljenjske zajednice.

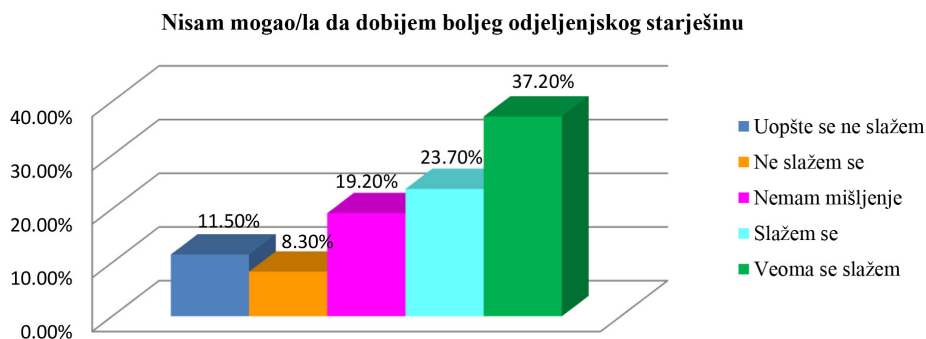
Kada se desi neki problem učenici se uvijek prvo obrate odjeljenjskom starješini



Histogram br. 19

Da se učenici uvijek prvo obrate odjeljenjskom starješini ukoliko se desi neki problem, saglasno je čak 76,3% odjeljenjskih starješina. Takođe, najveći broj učenika i 67,9% ima ovakav stav. Nešto manji broj odjeljenjskih starješina (10,5%) nema mišljenje, dok se ovoj konstataciji pridružuje i 15,4% učenika. Zadovoljavajući podatak do kojeg smo došli ovim istraživanjem ukazuje da je upravo najmanji broj i odjeljenjskih starješina i učenika saglasno u stavu da se učenici ne obraćaju uvijek prvo

odjeljenjskom starješini ukoliko se desi neki problem. Imajući u vidu da je u pitanju jako mali broj ispitanika dao negativan stav, dok su se skoro svi izjasnili pozitivno, veoma nas ohrabruje podatak da učenici upravo najviše povjerenja imaju u svog odjeljenjskog starješinu, pa možemo zaključiti da je po ovom pitanju njihova saradnja na zadovoljavajućem nivou.



Histogram br. 20

U cilju da utvrdimo kakvo je zadovoljstvo učenika sa njihovim odjeljenjskim starješinama, a samim tim da na temelju toga uočimo i kakva je njihova saradnja, na tvrdnju koja glasi da učenici nisu mogli da dobiju boljeg odjeljenjskog starješinu dobili smo veoma pozitivan rezultat. Naime, najveći broj ispitanika i to 60,9% je saglasno, odnosno veoma saglasno sa ovim stavom, 19,2% ispitanika nema mišljenje, dok 19,8% njih se ne slaže sa ovom tvrdnjom.

Analizom prethodnih tvrdnji koje se odnose na pedagošku funkciju odjeljenjskog starješine, odnosno na njihovu saradnju sa roditeljima i učenicima, možemo zaključiti da je opravdano je tvrditi da su naše hipoteze koje polazi od pretpostavki da *značajan broj odjeljenjskih starješina ne realizuje na zadovoljavajućem nivou saradnju sa roditeljima i učenicima, odnosno njihovu pedagošku funkciju*, je djelimično potvrđene.

ZAKLJUČAK

Nakon odabira teme i u vezi sa njom, proučavanja raspoložive stručne i naučne literature, pokušali smo da utvrdimo kako i sa koliko uspjeha nastavnici obavljaju ulogu odjeljenjskog starješine obzirom na njihovu pedagoško-psihološku i didaktičko-metodičku osposobljenost i pedagoško vođenje odjeljenja. U tu svrhu, organizovali smo skromnije

istraživanje i na osnovu tako dobijenih rezultata i aktuelnih teorijskih saznanja, vjerujemo da smo prikupili valjanu argumentaciju za izvođenje sledećih zaključaka:

Naša empirijska saznanja ukazuju na činjenicu da se skoro polovina ispitanika izjasnila da su se tokom svog inicijalnog obrazovanja u potpunosti nedovoljno osposobili za poslove koje sa sobom nosi uloga odjeljenjskog starješine. Imajući u vidu da je za uspješno obavljanje ove uloge pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička osposobljenost ključna, veoma zabrinjava podatak da skoro polovina njih tokom svog inicijalnog obrazovanja nije imala pedagoško-psihološku grupu predmeta. Takođe, nepuna jedna trećina njih izjašnjava da su se tokom inicijalnog obrazovanja uglavnom dovoljno didaktičko-metodički osposobili, dok ostatak od dvije trećine ne dijeli takvo mišljenje.

Rezultati našeg istraživanja pokazali su da i prilikom polaganja stručnog ispita odjeljenjske starješine nisu imale prilike da polažu pedagoško-psihološku grupu predmeta, što ističe skoro jedna polovina ispitanika. Pored toga, najveći broj njih mišljenja je da ni tokom stručnog osposobljavanja, nisu stekli potrebna znanja i vještine za obavljanje uloge odjeljenjskog starješine, dok samo 10,5% respondenata ističe da im je polaganje stručnog ispita doprinijelo boljem upoznavanju sa ovim poslovima.

Govoreći o pedagoškoj funkciji odjeljenjskog starješine, koja upravo podrazumijeva saradnju odjeljenjskih starješina sa učenicima i njihovim roditeljima/starateljima, naši empirijski podaci ukazuju da je oni realizuju na djelimično zadovoljavajućem nivou. Naime, da bi se ostvarila adekvatna saradnja između njih neophodno je da komuniciraju na način koji podrazumijeva asertivnu interakciju, aktivno slušanje i razumijevanje (Brajša, 1994). Takođe, ne smijemo zanemariti ni uzajamno poštovanje jer je to upravo i put koji vodi do uspješne saradnje. Pa tako, kada je riječ o poštovanju i uvažavanju roditelja i učenika od strane odjeljenjskih starješina, dobijeni podaci ukazuju da su odgovori sve tri grupe ispitanika komplementarni. Da je komunikacija između roditelja, učenika i odjeljenjskih starješina na zadovoljavajućem nivou, govori u prilogu i činjenica da su skoro sve odjeljenjske starješine na ovu tvrdnju iskazali visok stepen slaganja, takođe sa njima je saglasno i 62,8% učenika, odnosno 75% roditelja. S druge strane zabrinjava podatak da su se svi roditelji (89,74%) izjasnili da nikada nisu učestvovali u nekim predavanjima u školi, kao ni to da se organizuju roditeljski sastanci posvećeni nekoj temi primjenjujući

radioničarski način rada, dok njih 10,26% nema mišljenje. Pošto je ovo istraživanje, vršeno u vrijeme kada je naša zemlja pogođena pandemijom COVID-19, i u periodu kada su škole bile zatvorene, gdje se nastava organizovala online, nije ohrabrujući podatak da čak 40,4% roditelja ističe da odjeljenjski starješina uopšte ne organizuje roditeljske sastanke online.

Na osnovu prethodno elaboriranih stavova osnovano je tvrditi da je glavna pretpostavka, izvedena iz cilja našeg istraživanja, prema kojoj se nastavnici u ulozi odjeljenjskog starješine susreću sa brojnim teškoćama i ne postižu zadovoljavajući uspjeh obzirom na njihovu nedovoljnu pedagoško-psihološku i didaktičko-metodičku osposobljenost, potvrđena.

Dobijeni podaci pokazuju da pored toga što odjeljenjske starješine obavljaju djelimično na zadovoljavajućem nivou pedagošku funkciju, evidentno je da ipak još uvijek imaju mnogobrojne poteškoće u realizaciji svih poslova koje im nameće uloga odjeljenjskog starješine. Shodno tome, nije teško uočiti da upravo nedovoljna pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička osposobljenost rezultira tome.

Obzirom da je ovo istraživanje vršeno online, u vanrednim okolnostima usled posledica izazvanih pandemijom virusa COVID-19, shodno čemu smo se u tehničkom dijelu susreli sa poteškoćama, a što je samim tim rezultiralo manjim brojem uzorka na kojem je istraživanje vršeno, nego što smo prvobitno planirali, bilo bi interesantno obaviti ovakvo ili slično istraživanje u regularnim uslovima, kao i da se napravi komparacija ovog istraživanja sa novim istraživanjem u gimnazijama ili eventualno u osnovnim školama. Takođe, ovim istraživanjem bismo željeli da podstaknemo buduće istraživače da se ovom problematikom temeljitije i organizovanije bave, s pretenzijom da se unaprijedi pedagoška praksa, ukaže na važnost adekvatne pripreme za posao starješinstva i stvore bolje pretpostavke i uslovi za obezbjeđivanje odgovarajućih kriterijuma izbora i kvalitetnog obrazovanja starješina, počev od njihovog inicijalnog obrazovanja, pripremanja za starješinstvo, pa sve do kontinuiranog stručnog osposobljavanja. Od velikog značaja treba i da bude pedagoško-psihološka služba u radu sa odjeljenjskim starješinama, jer upravo ona učestvuje u planiranju i sprovođenju plana rada odjeljenjske zajednice (razmatra obrazovna pitanja u odjeljenju, odlučuje o vaspitnim mjerama, sprovodi obrazovni proces u odjeljenju, aktivno učestvuje u rješavanju aktuelnih problema u odjeljenjskoj zajednici). Jedan od važnijih zadataka koje ova služba ima jeste i savjetodavni rad sa učenicima i nastavnicima, kao i pomoć u njihovom profesionalnom razvoju. Pomoć stručnih saradnika u

razvoju kompetencija odjeljenjskih starješina ima indirektni i preventivni efekat, i predstavlja dugoročnu investiciju u kvalitet njihovog rada (Breger, 2013).

Dakle, možemo zaključiti da naše istraživanje ima i praktični značaj, a buduća istraživanja bi mogla biti fokusirana:

- na poteškoće sa kojima smo se susreli ovim istraživanjem;
- proširena na istraživanja u gimnazije i osnovne škole;
- formiranje timova stručnjaka istraživača, koji će dublje i šire istražiti i razraditi koncept odjeljenjskog starješinstva i dati predloge za promjene nastavnih planova i programa na studijskim programima nastavničkog usmjerenja, gdje bi bilo obavezno uvođenje nastavnih predmeta vezanih konkretno za odjeljenjsko starješinstvo.

Literatura

- Brajsa, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
- Breger, M. (2013): *Naloga razrednika v osnovni šoli in usposobljenost učiteljev za to vlogo, Neobjavljeni magistrski rad*, Univerzitet v Ljubljani: Pedagoška fakolteta. Preuzeto: 26.09.2019 god. Sa <https://hrcak.srce.hr>
- Đokić-Mazalica, N., Đurić, D., Pelemiš, D. (2016). *Dnevnik rada odeljenjskog starešine*. Beograd: Izdavačka kuća „Klett“.
- Franković, D., Zlatko, P. i Šimleša, P. (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Jovanović, B., Nikolić, R. (2008). *Školska pedagogija*. Banja Luka: Filozofski fakultet u Banja Luci.
- Jovanović, B.R., Đurić, I.R. (2015): *Odjeljenjski starješina u sistemu vaspitnog rada škole*, Zbornik radova 45(1) Filozofskog fakulteta u Prištini (185-208). Priština: Filozofski fakultet.
- Kudek-Mirošević, J. (2012): *Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole*. Kriminologija i socijalna integracija, 20 (2), 47-58 Preuzeto: 26.09.2020. god sa <https://hrcak.srce.hr>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., Hachfeld, A. (2013): *Profesional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development*, Jurnal of Educational Psychology, 105 (3), 805-820.
- Liu, J. Q., Barnhart, R. (1999): *Homeroom teacher and homeroom Class: The key to classroom management in China's schools*. The Educational Forum, 63(4), 380-384. Preuzeto: 02.10.2019 god. Sa <https://doi>.

org/10,1080/0013172990898447

- Lukić, I. i Obradović, R. (2007). *Odeljenski starešina*. Beograd: Kreativni centar.
- Malić, J. (1981). *Razrednik u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mandić, M., Obradović R. (1999). *Zapisi iz odeljenja – Mjesto i uloga odeljenjskog starešine u srednjoj školi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mitrović, D. (1976). *Moderni tokovi komparativne pedagogije*. Sarajevo: IP svjetlost – OOUR Zavod za udžbenike.
- Radosavljević, B. i saradnici (2016). *Korak napred u saradnji škole i roditelja*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije
- Rađenović, A., Smiljanić, M. (2007). *Priručnik za razredne starešine*. Beograd: EDUKA.
- Raičević, N. (2014): Odjeljenjski starješina i njegove funkcije. *Vaspitanje i obrazovanje*, 1, str. 145-164
- Ruepert, A., Woodcock, S. (2010): *Success and near misses: Pre-service teachers use, confidence and success in various classroom management strategies*. *Teaching and Teacher Education* 26(2), 1261-1268
- Suzić, N. (2003). *Vaspitni rad u odjeljenjskoj zajednici*. Banja Luka: Teacher Training Centre.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Šijaković, T. (2011). *Odjeljenjski starješina – aktivnosti pod lupom*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Škalko, K. (1949). *Pedagoška funkcija razrednika u našoj školi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Suzana Šekarić

PEDAGOGICAL FUNCTION OF THE CLASS TEACHER IN SECONDARY SCHOOLS IN MONTENEGRO

In the paper, we analyzed the role of the class-teacher in secondary vocational schools in Montenegro. Through a detailed analysis, we have identified all the jobs that these teachers perform as part of their pedagogical leadership of the class. The survey included respondents from all three regions of Montenegro, which was conducted in the municipalities of Nikšić, Plužine, Podgorica, Cetinje, Kotor, Tivat, Herceg Novi, Bar, Pljevlja, Mojkovac, Berane, Bijelo Polje, Plav and Rožaje. It is important to point out that it is a deliberate, willful, zonal, consciously selected sample, which includes 76 class-teachers, 150 students and their parents. The goal was to see how and with how much success teachers perform the role of class-teacher, considering their pedagogical-psychological and didactic-methodical skills and pedagogical leadership of the class. The obtained results point to the conclusion that, in addition to the fact that class-teacher partially perform their pedagogical function at a satisfactory level, it is evident that they still have numerous difficulties in the realization of all the tasks imposed on them by the role of class-teacher.

Keywords: *class teacher, secondary school, department.*

Veselin JOVOVIĆ,

Univerzitet Crne Gore, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje

Radomir ČANJAK,

Vojska Crne Gore

Novica GARDAŠEVIĆ,

JU OŠ „Blažo Mraković“, Danilovgrad, Crna Gora

STANJE SVODOVA STOPALA KOD MLADIH ADOLESCENATA I NJIHOVA ULOGA I ZNAČAJ U REALIZACIJI MOTORIČKIH AKTIVNOSTI¹

UDK:617.586-053.6

Sažetak

Istraživanje je realizovano na uzorku od 120 ispitanika oba pola sa ciljem da se dođe do saznanja o učestalosti i strukturi poremećaja svodova stopala kod mladih adolescenata, kao i razlika u odnosu na pol ispitanika. Predmetom istraživanja obuhvaćeni su učenici/ce osmog razreda osnovne škole, prosječne starosti 13,6 godina. Prema načinu izbora ispitanika/ca uzorak je slučajno odabran sa teritorije Podgorice i Nikšića. Procjena statusa svodova stopala izvršena je metodom plantograma, dok je veličina indeksa poremećaja utvrđena na osnovu Čižinove metode. Rezultati istraživanja pokazali su da je status svodova stopala kod učenika u središnjem dijelu Crne Gore u znatnoj mjeri narušen. Najveći procenat poremećaja čine funkcionalne promjene, čiji je uzrok nastanka najčešće zamor i insuficijencija medijalne strane stopala i potkoljenice. Ako se pravovremeno ne pristupi korekciji funkcionalnog stanja zapušteno stopalo vremenom može da progredira do konačnog deformiteta. Takođe, rezultati ukazuju da je frekvencija poremećaja svodova stopala danas značajno izraženija u odnosu na rezultate nekih sličnih istraživanja iz prethodnog perioda. Imajući u vidu frekvenciju i stepen poremećaja svodova stopala, neophodno je ukazati i na važnost stručno planiranog i kontinuiranog preventivno-korektivnog vježbanja, prvenstveno kroz nastavu fizičkog vaspitanja.

Ključne riječi: *frekvencija, adolescenti, poremećaji, svodovi stopala.*

¹ Rad prezentovan na Međunarodnom naučnom skupu „Uloga i značaj obrazovanja u savremenom društvu“ na Filozofskom fakultetu u Nikšiću

Uvod

Stopalo (latinski, *pes*) je glavni oslonac lokomotornog aparata i ima fundamentalnu ulogu u realizaciji svih oblika bipedalnog kretanja (Jovović & Čanjak, 2011). Oblik kostura stopala i njegova koštana arhitektura ukazuju na njegovu ulogu u statici i dinamici čovječjeg tijela. Ono ima oblik lučne dvokrake poluge, koja svojim krakovima podiže i odbacuje tijelo pri hodanju, trčanju i skakanju (Bošković, 1975). Nedovoljno kretanje dovodi do isuficijencije svih mišića, pa time i onih koji su odgovorni za formiranje pravilne anatomske strukture stopala. Pored toga i gojaznost utiče na dodatnu opterećenost stopala, što se najčešće odražava na popuštanje svodova stopala i pojave ravnog stopala (*pes planovalgus*). Rezultati istraživanja koje su sprovedi Fung et al. (2017) upućuju na zaključak da prekomjerno uhranjena djeca imaju dvostruko veću zastupljenost ravnih stopala u odnosu na normalno uhranjenu. Ona je kod normalno uhranjenih učenika, starih od 9-12 godina, iznosila 32%, a kod gojaznih 63%. Kada su usled prisustva deformiteta i loše higijene osnovne funkcije stopala narušene, takvo stanje negativno će se odraziti na cjelokupno zdravlje i kvalitet života čovjeka. Loše stanje svodova stopala danas je prepoznato kao epidemiološki problem, koje se najčešće odražava u vidu otežanog obuvanja, bolova u nogama, poremećaja hodanja, smanjenju brzine, oscilacija u plantarnom pritisku i rizika od padova (Umunah & et al., 2021; Martinez-Nova & et al., 2010).

Analiza uhranjenosti pokazala je da više od 30% učenika osnovne škole u Crnoj Gori ima prekomjernu tjelesnu težinu (Gardašević et al., 2021). Ona se u proteklih pola vijeka povećala u prosjeku za 18,8 kg kod 13/godišnjih dječaka i 13,7 kg kod djevojčica (Jovović & Čanjak, 2011). Povećana gojaznost uslovljava znatno veće opterećenje svodova stopala, što u velikoj mjeri dodatno doprinosi narušavanju njihovih funkcija. Pri dugotrajnom opterećenju zadnji kraj stopala, naročito *calcaneus*, okreće se unutra, vrši pronaciju i svodovi stopala nestaju, čime nastaje ravno stopalo (Bošković, 1975).

Istraživanja koja se bave analizom statusa svodova stopala i koja se povremeno, ali ne i dovoljno sprovode u Crnoj Gori, ukazuju da su deformiteti stopala sve prisutniji kod učenika i da su u znatnoj mjeri zastupljeni u svim uzrastima (Jovović, Marušić & Mijanović, 1995; Jovović, 1999; Jovović & Čanjak, 2011). Takođe i više stranih istraživača ukazuje da je frekvencija ravnih stopala veoma prisutna kod školske djece (Hamayouni,

Karimian & Naseriet, 2015; Witari, Cahyawati & Lestarini, 2018; Bogut, Popović & Tomac, 2019). Upravo zbog toga, praćenje, provjeravanje i analiza svodova stopala, trebala bi da je u vrhu prioriteta antropološke analize. Pravovremenim i kontinuiranim informacijama o staustu svodova stopala moguće je efikasnije preventivno djelovati na sve prisutnije posturalne poremećaje kod mladih.

Cilj ovog istraživanja je da se utvrdi u kojoj mjeri su prisutni poremećaji svodova stopala i da li postoje statistički značajne razlike u frekvenciji deformiteta u odnosu na pol kod 13/godišnjih učenika/ca?

Materijal i metode

Program istraživanja obuhvatio je ispitanike oba pola, uzrasta 13 godina (± 6 mjeseci), odnosno učenike/ce VIII razreda osnovne škole u Podgorici i Nikšiću. Cjelokupan uzorak od 120 ispitanika, podijeljen je na subuzorak muškog ($M = 60$) i ženskog pola ($\bar{Z} = 60$).

Procjena statusa svodova stopala realizovana je metodom plantografije. Indeks spuštenosti svodova stopala definisan je prema ocjenama Čižinove metode, na sledeći način:

- ocjena 0 - normalno stopalo,
- ocjena 1 - lakši oblik ravnog stopala i
- ocjena 2 - teži oblik ravnog stopala.

Procjena statusa svodova stopala predstavljena je kroz tri varijable:

- $D + L$ – ukupno desno i lijevo stopalo,
- D – ukupno desno stopalo i
- L – ukupno lijevo stopalo.

Plantogram za sve ispitanike dobijen je uobičajenom procedurom uzimanja otiska stopala na bijelom čistom papiru formata A4, pri čemu je korišćena metalna posuda ($50 \times 30 \times 5$ cm) u kojoj se nalazio tanki filc, obložen gazom i natopljen mastilom crne boje, koje je prethodno razblaženo sa vodom u odnosu 1:2. (Jovović, 2008; Jovović & Čanjak, 2011).

Prikupljeni podaci o frekvenciji ravnog stopala obrađeni su procentnim računom. Razlike spuštenih svodova stopala između dječaka i djevojčica utvrđene su primjenom hi-kvadrat testa nezavisnosti, pri čemu su izračunati: C^2 – vrijednost (korigovane) Jejtsove korekcije i p – statistička značajnost. Statistička obrada podataka sprovedena je statističkim paketom „SPSS 17“ u „Microsoft Office Excelu“.

Rezultati

Prema rezultatima u tabeli 1. vidljiva je određena brojčana i procentualna zastupljenost ravnih stopala kod učenika i učenica VIII razreda osnovne škole. Takođe, zabilježene su vrijednosti koje se odnose na veličinu datog poremećaja. U poslednjoj koloni dat je sumarni prikaz brojčanih i procentualnih vrijednosti radi lakše komparacije među subuzorcima ispitanika.

Tabela 1. Frekvencija ravnog stopala kod 13/godišnjih učenika/ca u Podgorici i Nikšiću

Pol	Variable	Procjena statusa										1+2	
		N	0		1			2					
			N	%	N	%	Rf%	N	%	Rf%	N	%	
M	D+L stop.	120	73	60,8	38	31,6	80,8	9	7,5	19,2	47	39,1	
	D stopalo	120	76	63,3	35	29,2	79,5	9	7,5	21,5	44	36,6	
	L stopalo	120	76	63,3	38	31,7	86,3	6	5,0	13,7	44	36,6	
Ž	D+L stop.	120	60	50,0	32	26,6	53,4	28	23,3	46,6	60	50,0	
	D stopalo	120	74	61,7	18	15,0	39,2	28	23,3	60,8	46	38,3	
	L stopalo	120	74	61,7	32	26,7	69,6	14	11,7	30,4	46	38,3	
M+Ž	D+L stop.	240	133	55,4	70	29,1	65,4	37	15,5	34,6	107	44,6	
	D stopalo	240	150	62,5	53	22,0	58,8	37	15,5	41,1	90	37,5	
	L stopalo	240	150	62,5	70	29,1	77,7	20	8,4	22,2	90	37,5	

Legenda: 0 – normalno stopalo, 1 – lakši oblik ravnog stopala, 2 – teži oblik ravnog stopala, 1 + 2 – ukupan procent ravnog stopala.

Imajući u vidu dobijene rezultate u tabeli 2. utvrđena je značajnost razlika ukupne frekvencije ravnog stopala između dječaka i djevojčica.

Tabela 2. Značajnost razlika učestalosti ravnog stopala između ispitanika prema polu

Varijabla	Pol	C ²	p
D + L stopalo	M - Ž	5,62	0,00

Legenda: C² – vrijednost (korigovane) Jejtsove korekcije i p – statistička značajnost.

Polazeći od nekih naših ranijih istraživanja (tabela 3) pokazalo se da se zastupljenost ravnih stopala linearno povećavala u poslednjih 29 godina kod 13/godišnjih učenika/ca u Podgorici i Nikšiću i da je porast ovog poremećaja znatno veći u zadnje vrijeme, tj. od 2011. do 2023. (9,7%), nego od 1994. do 2011. godine (3,1%).

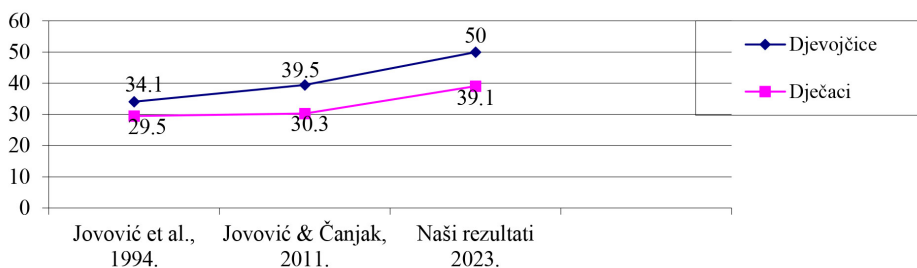
Tabela 3. Uporedni rezultati ravnog stopala sa ranijim studijama u Podgorici i Nikšiću

Pregled istraživanja	D + L stopalo		
	1	2	Suma (1+2)
	%	%	%
Jovović et al., 1994.	21	13,9	31,8
Jovović & Čanjak, 2011.	20,9	14,0	34,9
Naši rezultati 2023.	29,1	15,5	44,6

Legenda: 1 – lakši oblik ravnog stopala, 2 – teži oblik ravnog stopala, 1 + 2 – ukupan procent ravnog stopala.

Na grafikonu 1. prikazane su krivulje rasta ravnog stopala 13/godišnjaka prema polu u Podgorici i Nikšiću, u zadnjih 29 godina. Evidentan je kontinuiran porast ravnog stopala u analiziranom periodu i to od 34,1 do 50% kod djevojčica i od 29,5 do 39,1% kod dječaka. Može se zapaziti da je zastupljenost ravnog stopala bila manja kod dječaka, tokom cijelog perioda koji je obuhvaćen kod sva tri sprovedena istraživanja.

Grafik 1. Krivulja rasta ravnog stopala kod 13/godišnjih učenika/ca u Podgorici i Nikšiću u zadnjih 29 godina



Diskusija

Pregledom tabele 1. može se konstatovati da zastupljenost ravnog stopala kod ukupnog uzorka ispitanika iznosi 44,6%. Ovaj poremećaj prisutniji je kod djevojčica (50%), nego kod dječaka (39,1%), našeg uzorka ispitanika. Adolescencija koja kod djevojčica počinje ranije, nego kod dječaka, čini ih ranije podložnijim negativnom uticaju spoljašnjih faktora, a time i razvoju poremećaja, što utiče na veći broj slučajeva sa ravnim stopalom (Medojević & Jakšić, 2007).

Pokazalo se da je kod djevojčica, posebno na desnom stopalu, primjetna znatno veća frekvencija težeg oblika ravnog stopala (23,3%) u odnosu na dječake (7,5%). Razlike su naglašeno evidentne i u zastupljenosti poremećaja na oba stopala kod djevojčica, kako za lakši ($D = 15\%$, $L = 26,7$) tako i za teži oblik ravnog stopala ($D = 23,3\%$, $L = 11,7\%$). Ovdje se može pretpostaviti da se radi o nejednakoj opterećenosti desnog i lijevog stopala još od ranog perioda života, pri čemu su posledice i rezultati veoma primjetni u kasnijoj uzrasnoj dobi.

Analizom dobijenih parametara hi kvadrat testa (tabela 2) zapaža se da postoji statistički značajna razlika između ispitanika muškog i ženskog pola u zastupljenosti ravnog stopala kod obje noge, na nivou značajnosti $p = 0.00$.

Uparedni rezultati našeg istraživanja zastupljenosti ravnog stopala sa nekim ranijim (tabela 3) sprovedenim na istoj lokaciji i sa indentičnim uzrastom (Jovović, et al., 1995 i Jovović & Čanjak, 2011) pokazali su značajan porast poremećaja svodova stopala, posebno u zadnjih 12 godina. Za dati period od 29 godina, procenat zastupljenosti ravnih stopala kretao se od 31,8% do 44,6%. Ovo povećanje od 12,8% je vrlo alarmantno jer ukazuje na ubrzani porast ravnog stopala kod školske djece i omladine i degradaciju njihovih kretnih sposobnosti.

Uzroci koji su doveli do situacije da skoro polovina ispitanika/ca našeg uzorka (44,6%) ima neki oblik ravnog stopala mogu se tražiti u različitim faktorima kao što su: hipokinezija i nedovoljno hodanje bosih nogu (Jovović & Čanjak, 2011), genetsko nasleđe, neprikladna obuća (Jovović et al., 1995), gojaznost (Đokić & Stojanović, 2010), adolescencija (Medojević & Jakšić, 2007), ali i pogrešno usvojene roditeljske navike u pretjeranom korišćenju šetalica koja forsiraju prerano ustajanje i hodanje djece i nepotrebno velika briga za obucom. Sve ovo nam govori da posledice u budućnosti mogu biti nesagledive. One se i sada mogu identifikovati kod

mladih generacija, jer hipokinezija vremenom dovodi do smanjenja amortizacionih sposobnosti i slabosti stopala, a time i ranije pojave proširenih vena, bola i osjećaja težine u nogama (Bogdanović & Marković, 2010), kao i bolova u leđima (Watson & et al., 2002), pri čemu sve to utiče na smanjenje kvaliteta života i radne sposobnosti mladih generacija (Jovović, 1999).

Ravno stopalo kao jedan od fenomena posturalnih poremećaja u 21-om vijeku je ozbiljan problem, na čije posledice se upozorava poslednjih 40 i više godina. Međutim, još uvijek se u rešavanju ovog problema ne preduzimaju ozbiljne mjere, pa time fenomen ravnog stopala ima tendenciju povećanja, čime posledice mogu biti nesagledive.

Ipak, rezultati naših i stranih autora ukazuju na ohrabrujuću terapijsku osnovu kod mladih jer se pokazalo da se najveći procenat poremećaja odnosi na početna odstupanja, gdje su oblik i funkcija stopala, još uvijek, u velikoj mjeri očuvani i promjene su revirzibilnog karaktera.

Imajući u vidu veliku učestalost ravnih stopala kod 13/godišnjih učenika/ca, u Podgorici i Nikšiću, nameće se potreba za adekvatnim i pravovremenim rješavanjem ovog sve prisutnijeg problema. Zato je još u ranom djetinjstvu nužno osigurati efikasan sistem preventivnih mjera. Tu se prije svega misli na profilaktičke mjere i postupke čiji je zadatak očuvanje stato-dinamičke i anatomske strukture stopala i potkoljenice. Aktivne mjere prevencije i korekcije podrazumijevaju primjenu vježbi jačanja odgovornih mišića za održavanje dobrog statusa svodova stopala. Ako je osnovni uzrok slabost plantarnih mišića stopala onda korektivni tretman predstavlja značajno i efikasno sredstvo, koje u kombinaciji sa ortopedskim uloškom daje zadovoljavajuće rezultate. Vježbe imaju zadatak da uspostave normalnu elastičnost i pokretljivost sitnih plantarnih mišića i ligamenata, čijim jačanjem se pravilnije oblikuju svodovi stopala, pojačava cirkulacija krvi, a time i bolja ishrana mišića i okolnih tkiva.

Rezultati do kojih smo došli, između ostalog, trebalo bi da pokrenu i adekvatnu inicijativu u cilju pokretanja neophodnih aktivnosti radi pravovremene detekcije i kontrole poremećaja na svodovima stopala, koje treba podrediti efikasnom programiranom korektivnom tretmanu, a sve sa ciljem njihove prevencije i eventualne korekcije.

Literatura

- Bogdanović, Z. & Marković, Ž. (2010). Prisustvo deformiteta stopala u zavisnosti od pripadnosti polu. *Glasnik ADS*, 45, 397-403. Novi Sad.
- Bogut, I., Popović, Ž., Tomac, Z., Matijević, V. & Radmilović, G. (2019). Učestalost deformiteta stopala u djece mlađe školske dobi u Slavoniji. *Acta clinica Croatica*, 58 (2), 288-294.
- Bošković, M., S. (1975). *Anatomija čoveka*. Beograd – Zagreb: Medicinska knjiga.
- Đokić, Z., & Stojanović, M. (2010). Morfološke karakteristike i posturalni status dece od 9 do 12 godina na području Sremske Mitrovice. *Opšta medicina*, 16, 41-49.
- Fung, J. P. P., Ismiarto, Y. D., & Mayasari, W. (2017). Relationship between nutritional status and flat foot in children. *Althea Medical Journal*, 4 (1), 152-156.
- Gardašević, N., Joksimović, M., Martinović, M., Gadžić, A., Bjelica, B., & Aksović, N. (2021). Nutritional status and gender differences of adolescent students. *Journal of Physical Education and Sport*, 21 (3), 1354-1360. doi: 10.7752/jpes. 2021.03172
- Homayouni, K., Karimian, H., Naseri, M., & Mohasel, N. (2015). Prevalence of flexible flatfoot among school-age girls. *Shiraz E-Medical Journal*, 16, 1-3.
- Jovović, V., Marušić, R. & Mijanović, M. (1995). Tjelesni deformiteti učenika ranog adoelescentnog doba u Crnoj Gori. *Fizička kultura*, 1 (2), 19-28. Podgorica.
- Jovović, V. (1999). *Tjelesni deformiteti adolescenata*. Nikšić: Filozofski fakultet.
- Jovović, V. (2008). *Korektivna gimnastika sa kineziterapijom*. Nikšić: Filozofski fakultet.
- Jovović, V., & Čanjak, R. (2011). Frekvencija ravnog stopala kod školske djece različitog uzrasta. *Scientific Programming*, 2, 49-55.
- Martínez-Nova, A., Sánchez-Rodríguez, R., Pérez-Soriano, P., Llana-Belloch, S., Leal-Muro, A., & Pedrera-Zamorano, J. D. (2010). Plantar pressures determinants in mild Hallux Valgus. *Gait & posture*, 32 (3), 425–427. doi. org/10.1016/j. gaitpost. 2010.06.015.
- Medojević, S. & Jakšić, D. (2007). Razlike u posturalnim poremećajima između devojčica i dečaka od 7-15 godina na teritoriji Vojvodine. Zbornik radova, *Antropološki status i fizička aktivnost dece, omladine i odraslih*, 6/7, 49-55).
- Mihajlović, I., Šolaja, M. & Petrović, M. (2010). Deformiteti stopala kod predškolske dece u odnosu na pol i uzrasnu dob. *Glasnik ADS*, 45, 475-481. Novi Sad.
- Protić-Gava, B., Krneta, Ž., Bošković, K. & Romanija, R. (2010). Efekti programiranog vežbanja na status kičmenog stuba osmogodišnje dece Novog sada. *Glasnik ADS*, 45, 365-374. Novi Sad.
- Umunah, Grace Chikodili Orji, Christian Arinze Okonkwo, Chigozie Ikenna Uchenwoke, & Justina Adaora Okemuo. (2021). Prevalence and types of

- pes planus in a sample of Nigerian college students. *International Journal of Allied Medical Sciences and Clinical Research*, 9 (2), 259-265.
- Vlaškalić, Ž., Božić-Krstić, V., Obradović, D. & Srdić, D. (2006). Struktura povezanosti antropometrijskih karakteristika i deformiteta lokomotornog sistema adolescenata. *Glasnik ADJ*, 41, 213-221. Novi Sad.
- Watson, K.D., Papageorgiu, A.C., Jones, G.T., Symmons, D.P., Silman, A.J., & Macfarlane, G.J. (2002). Low back pain in schoolchildren: occurrence and characteristics, *Pain*, 97, 87-92.
- Witari, N. P. D., Cahyawati, P. N., & Lestarini, A. (2018). Prevalence flatfoot in primary school. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, doi: 10.1088/1757-899X/434/1/012029.

Veselin Jovović
Radomir Čanjak
Novica Gardašević

CONDITION OF THE ARCHES OF THE FOOT IN YOUNG ADOLESCENTS AND THEIR ROLE AND SIGNIFICANCE IN THE REALIZATION OF MOTOR ACTIVITIES

The research was carried out on a sample of 120 subjects of both sexes with the aim of obtaining information about the frequency and structure of foot arch disorders in younger adolescents, as well as the difference in relation to the sex of the subjects. The subject of the research included students of the eighth grade of elementary school, average age 13.6 years. According to the method of selection of respondents, the sample was randomly selected from the territory of Podgorica and Nikšić. The assessment of the status of the arches of the feet was carried out using the plantogram method, while the size of the disorder index was determined based on the Chizin method. The results of the research showed that the status of the arches of the feet among students in the central part of Montenegro is significantly impaired. The largest percentage of disorders are functional changes, the cause of which is usually fatigue and insufficiency of the medial side of the foot and lower leg. If the correction of the functional condition is not carried out in a timely manner, the neglected foot can progress to the final deformity over time. Also, the results indicate that the frequency of foot arch disorders is significantly higher today compared to the results of some similar studies from the previous period. Bearing in mind the frequency and degree of disorders of the arches of the feet, it is necessary to point out the importance of professionally planned and continuous preventive-corrective exercise, primarily through physical education classes.

Key words: *frequency, adolescents, disorders, arches of the feet.*

Nevena Bulajić

Univerzitet u Beogradu,

Filozofski fakultet, Studijski program za pedagogiju

ETIČKI PROBLEMI U KVALITATIVNIM ISTRAŽIVANJIMA SA DECOM

UDK: 178-053.2

Sažetak

U području naučnih istraživanja, etika predstavlja jednu od ključnih oblasti koju istraživači moraju proučavati i razmatrati prilikom organizacije i realizacije istraživanja. Etika obuhvata veliki broj pitanja koja su usmerena na proučavanje ljudskog ponašanja sa ciljem uspostavljanja jasnih granica između ispravnog i pogrešnog ponašanja, odnosno prihvatljivih i neprihvatljivih istraživačkih praksi (Hammersley & Traianou, 2012). S obzirom na to da je proteklih godina zabeležen porast interesovanja za realizaciju kvalitativnih istraživanja sa decom, poštovanje etičkih principa jedan je od ključnih izazova sa kojima se istraživači suočavaju na terenu (Morrow, 2008), jer su u značajnoj meri povezani sa svojim istraživačkim subjektima (decom). Polazeći od dosadašnjih zabrinjavajućih nalaza istraživanja u kojima je identifikovano da istraživači često decu na ranom uzrastu ne vide kao sposobne, kompetentne i odgovorne učesnike istraživanja i da smatraju da deca nisu sposobna da formiraju svoje mišljenje ili da ga izraze (Smith, 2011), u radu se bavimo specifičnim etičkim pitanjima koja su u dosadašnjem periodu bila predmet brojnih diskusija. To su: etička odgovornost istraživača u okviru načina postupanja sa decom kao ranjivom grupom subjekata, regulisanje odnosa "moći" između dece i istraživača, poštovanje dečjih prava i propisanih etičkih principa u istraživanjima sa decom u fazama pripreme, prikupljanja podataka i izveštavanja o dobijenim rezultatima (Farrell, 2005; Morrow, 2005/2008; MacNaughton & Smith, 2005; Richards, Clark & Boggins, 2015).

Ključne reči: *etika, kvalitativna istraživanja, odgovornost istraživača, deca kao subjekti istraživanja*

Uvod

Etika je filozofska disciplina koja se bavi pitanjima i problemima koja su usmerena na proučavanje ljudskog ponašanja sa ciljem uspostavljanja jasnih granica između ispravnog i pogrešnog ili dobrog i lo-

šeg (Hammersley & Traianou, 2012). U domenu istraživanja, na osnovu analize različitih tumačenja pojma etike, najpre je važno da ukažemo na postojeću razliku između shvatanja “naučne” i “istraživačke” etike. *Naučna etika* obuhvata teorijski definisan sistem moralnih principa i skup pravila ponašanja prepoznatih u odnosu na određenu klasu ljudskih dela ili određene grupe, kulture i sl. (D’ Angelo, 2012). *Istraživačka etika*, sa druge strane, obuhvata veliki broj pitanja koja se tiču etičkih principa i pravila ponašanja učesnika procesa istraživanja i u svojoj suštini odnosi se na praktičnu primenu sistema moralnih principa za sprečavanje povrede ili zlodela, za promovisanje dobra i poštovanja drugih (Čeh, 2013; Đurić, 2012; Sieber, 1993). Praktična primena moralnih principa za istraživače predstavlja jedan od izazova sa kojima se suočavaju tokom celokupnog istraživačkog procesa. U području naučnih istraživanja, etika predstavlja jednu od ključnih oblasti koju istraživači moraju proučavati i razmatrati prilikom organizacije i realizacije istraživanja. Etička pitanja u naučnim istraživanjima generalno se odnose na: odabir uzorka istraživanja (deca, adolescenti, odrasli), vrstu istraživanja, odabir istraživačkih metoda, tehnika i instrumenata, odnose (posredne ili neposredne) koji se formiraju tokom istraživačkog procesa između istraživača i ispitanika, kao i na proces publikovanja rezultata naučnih istraživanja i modaliteta njihovog generisanja po završetku istraživanja. U cilju razumevanja značaja poštovanja i primene etičkih principa, u radu ćemo posebno razmatrati pitanja koja se tiču istraživačke etike u okviru kvalitativnih istraživanja u kojima direktno učestvuju deca predškolskog uzrasta.

Istraživanja sa decom predškolskog uzrasta realizuju se prvenstveno u domenu kvalitativnog istraživačkog pristupa (najčešće etnografska, participativna i akciona istraživanja). U kvalitativnom istraživačkom pristupu istraživači su povezani sa svojim istraživačkim subjektima (decom), jer se celokupan proces istraživanja zasniva na ostvarivanju uzajamne, kontinuirane i direktne interakcije i komunikacije. Na toj osnovi, poštovanje etičkih principa jedan je od ključnih izazova sa kojima se kvalitativni istraživači suočavaju na terenu (Morrow, 2008). Zbog toga su brojna razmatranja, posebno u protekle tri decenije, usmerena na identifikovanje specifičnih etičkih problema i pitanja u kvalitativnim istraživanjima sa decom koja obuhvataju: etičku odgovornost istraživača u okviru načina postupanja sa decom kao ranjivom grupom subjekata; regulisanje odnosa “moći” između dece i istraživača; poštovanje dečjih prava i propisanih etičkih principa u istraživanjima sa decom u fazama pripreme, priku-

pljanja podataka i izveštavanja o dobijenim rezultatima (Farrell, 2005; Morrow, 2005/2008; MacNaughton & Smith, 2005; Richards, Clark & Boggins, 2015).

Smatramo da je ova tema aktuelna za proučavanje i istraživanje s obzirom na zabrinjavajuće konstatacije metodologa koji su se bavili analizom medicinskih izveštaja istraživanja u kojima su subjekti bili deca (Đurić, 2012). Metodolozi su u svojim analizama istakli “postojanje priličnog stepena nemara istraživača kada je reč o etičkim obzirima”, kao i “nedostatak ubedljivih garancija da su istraživači dosledno vodili računa o svim aspektima ugrožavanja dece kao učesnika istraživanja” (Đurić, 2012: 452). Smith (2011) posebno ističe problem koji su identifikovali Morrow i Richards (1996) i Robinson i Kellett (2004), a koji se i dalje prožima u istraživanjima sa decom, a to je da istraživači često decu ne vide kao sposobne, kompetentne i odgovorne učesnike i da smatraju da deca nisu sposobna da formiraju svoje mišljenje ili da ga izraze (Smith, 2011).

1. Specifičnosti istraživanja sa decom

U istraživanjima sa decom potreban je veliki oprez kada je reč o mogućim etičkim problemima koji proizilaze iz činjenice da deca spadaju u ranjivu grupu subjekata zbog nedovoljne zrelosti, te zavisnosti od roditelja koji donose odluke o učešću u istraživačkom procesu (Thompson, 1992; Broome et al., 2001; Fombad, 2005; Morrow, 2008, prema: Đurić, 2012, str. 454). Iako etička razmatranja koja se odnose na odrasle učesnike istraživanja mogu da se primene i na decu, postoje neke dodatne odredbe koje je važno uvažavati (Morrow, 2008). Prvo, dečje kompetencije, percepcije i referentni okviri mogu se razlikovati u zavisnosti od niza društvenih razlika, uključujući kulturu, poreklo, starost, pol, lične karakteristike i tako dalje. Drugo, deca su potencijalno ugrožena eksploatacijom u interakciji sa odraslima (Morrow, 2008). Ova odredba ukazuje na mogućnost pogrešnog predstavljanja perspektive deteta (iz perspektive odraslog – odraslocentrično). Na opasnost od *odraslocentričnih* istraživanja upozoravao je još polovinom prošlog veka Anri Valon rečima: „Sve što dete ume, to je da živi svoje detinjstvo. Na odraslom je da njegovo detinjstvo prouči. Ali, šta će prevagnuti u tom saznavanju – stanovište odraslog ili doživljaj deteta?” (Valon, 1985, prema: Vranješević, 2014, str. 188). Farrell (2005) navodi da istraživanje sa decom zapravo utiče na transformaciju odnosa

između istraživača i ispitanika i da potraga za “dečjim glasom” zahteva donošenje važnih etičkih odluka o tome kako postupamo sa decom prilikom istraživanja i nakon što čujemo šta deca govore (Farrell, 2005). Postupanje istraživača obuhvata treću odredbu koja se odnosi na postojanje različitih odnosa “moći” između istraživača i deteta, koji mogu posebno postati problematični u procesu pripreme i prikupljanja podataka, njihove interpretacije i predstavljanja nalaza istraživanja (Morrow, 2008).

Autori koji se bave etičkim problemima u istraživanjima sa decom i o deci, ističu sledeće etičke principe, koje istraživači moraju poštovati: promovisanje prava dece i mladih; promovisanje dobrobiti dece kao individualnih ličnosti; osiguranje jasnih granica profesionalnih i ličnih odnosa; saradivanje sa drugima idući u susret potrebama dece i mladih ljudi; izbegavanje loše prakse u zaštiti dece; zaštita dobrobiti deteta; poštovanje integriteta celovite osobe; poštovanje ljudskih prava, vrednosti i dostojanstva osobe, poštovanje privatnosti i anonimnosti; poštovanje prava deteta na izražavanje vlastitog mišljenja; poštovanje prava deteta na samoodređenje; poštovanje načela odgovornosti u slučaju etičkih dvojbi; poštovanje načela zaštite integriteta nauke i istraživača; poštovanje načela objektivnosti i poštenja u radu (Čeh, 2013; Dulčić, 2003; MacNaughton & Smith, 2005; Morrow, 2008; Smith, 2011; Konvencija UN o pravima deteta et al.).

Navedeni etički principi odnose se na istraživanja u kojima deca imaju različite uloge koje proizilaze iz različitih pedagoških koncepcija i metodoloških pristupa. U cilju sticanja uvida u etičke probleme koji mogu biti proizvod epistemološkog stajališta istraživača, dalje ćemo najpre predstaviti postojeće pristupe detetu u istraživanjima, koji u značajnoj meri određuju njegov položaj i ulogu, ali i odnos istraživača prema detetu i odnos između istraživača i deteta.

2. Pristupi detetu u kvalitativnim istraživanjima

Polazeći od saznanja da je detinjstvo socijalna konstrukcija, možemo konstatovati da odnos istraživača prema ovom fenomenu neretko određuje postupanje istraživača prema deci, te i njihovo pozicioniranje u celokupnom istraživačkom procesu. Dosadašnje koncepte u istraživanjima koja se bave decom, metodolozi su kategorizovali kroz četiri uspostavljena pristupa (Christensen, 1998; Christensen & Prout, 2002, prema: Đurić, 2012, str. 455).

1. *Dete kao objekat* – “istraživači nemaju direktan kontakt sa decom” (Filipović, 2011, str. 98), već istražuju ponašanje i mišljenja dece konsultujući se sa odraslim osobama iz detetovog okruženja (npr. roditelji/staratelji, nastavnici i sl.), jer “dete smatraju nesposobnim da im pruži adekvatne odgovore” (Filipović, 2011, str. 98).
2. *Dete kao subjekat* - deca se pitaju za pristanak pre početka istraživanja (ako imaju 8 ili više godina) ili se traži pristanak roditelja ili staratelja (ukoliko imaju manje od 8 godina). Prema ovoj perspektivi, deca se smatraju “sposobnim da učestvuju u istraživanju i daju relevantne odgovore” (Filipović, 2011, str. 98).
3. *Dete kao društveni akter* - deca se sagledavaju kao članovi društva u kojem postoji obostrana interakcija i konstrukcija znanja i značenja. “Istraživači koji prihvataju ovakav pristup smatraju da deca stvaraju lična iskustva vezana za okruženje, pa je potrebno da sa njima provedu duže vreme u interakciji, kako bi mogli da shvate kako deca sagledavaju svet” (Davis, 2010, prema: Filipović, 2011, str. 98).
4. *Dete kao učesnik i koistraživač* – “deca nisu samo ispitanici u određenom istraživanju, već im je omogućeno da aktivno učestvuju u dizajniranju i sprovođenju istraživanja” (Filipović, 2011, str. 98). Deca se sagledavaju kao “subjekti sposobni da ponude informacije o sopstvenim iskustvima” (Đurić, 2012, str. 456).

Svaki od navedenih pristupa ukazuje nam na to da generalno postoje dva stajališta u proučavanju deteta. Prvo koje se bavi proučavanjem određene perspektive deteta i drugog koji se bavi proučavanjem deteta iz određene perspektive. *Proučavanje određene perspektive deteta* ili *proučavanje deteta iz određene perspektive* neretko je uslovljeno dominacijom određene paradigme. Sa stanovišta pozitivističke paradigme, dete je: “univerzalno, izolovano i vanvremensko” (Hogan, 2006, prema: Vranješević, 2014, str. 188). U pozitivizmu, dete se posmatra kao “nekompetentno, nezrelo biće u nastajanju i stoga nepouzđano kao izvor podataka o svom iskustvu” (Hogan, 2006, prema: Vranješević, 2014, str. 188). Razvoj deteta se posmatra kao standardan i linearan, te se u istraživanjima pomoću objektivnih metoda traga za njegovim univerzalnim zakonitostima. Ponašanje deteta je predvidljivo, “u skladu sa predviđenim uzrasnim parametrima” (Hogan, 2006, prema: Vranješević, 2014, str. 188). Ova paradigma *dete proučava iz određene perspektive*, i nosi tendenciju “odraslocentrič-

nosti”, zbog postojanja “prevage stanovišta odraslog nad stanovištem deteta” (Vranješević, 2014, str. 188). Sa druge strane, konstruktivistička paradigma, koju zastupa *sociologija detinjstva* akcenat stavlja na pristupe detetu kao društvenom akteru, kao učesniku i koistraživaču (Prout, 2011; Tomanović, 2004). Ova paradigma je usmerena na otkrivanje značajnih socio-kulturnih dimenzija identiteta deteta koji se izgrađuju pod uticajem kulture, vere, nacije, jezika, moralnih normi društvene zajednice i sl., sa ciljem proučavanja određenih *perspektiva deteta* kao “socijalnog aktera i kao kompetentnog učesnika istraživanja sa određenim komunikacijskim veštinama” (Morrow, 2008, str. 51). Uzimajući potonju paradigmu kao polazište, kvalitativne metode pre svega “zahtevaju od istraživača da se udalji od svog odraslocentričnog razumevanja određenih fenomena i da pokuša da razume način na koji deca doživljavaju te fenomene. Na taj način deca postaju „instruktori koji uče učenika (istraživača) o određenim pojavama“ (Emond, 2006, prema: Vranješević, 2014, str. 189).

U cilju uvažavanja osnovnih etičkih principa, te obezbeđivanja uslova u kojima deca aktivno participiraju u istraživačkom procesu, neophodno je da istraživači tretiraju i percipiraju decu kao sposobne i kompetentne učesnike koji mogu da pruže znanje i ideje. Ako se traži dečji glas, onda deca moraju biti pozicionirana kao subjekti, društveni akteri, učesnici i koistraživači, a ne kao objekti u procesu istraživanja (Danbi & Farrell, 2004, prema: MacNaughton & Smith, 2005; Smith, 2011; Geaue & Hawkins, 2005). Tomanović (2004) navodi da je najobuhvatniji i najrealniji analitički okvir proučavanja detinjstva, svakodnevni život deteta. Predmeti istraživanja mogu biti dečji stavovi, odnosi i aktivnosti. (Tomanović, 2004). Sa druge strane autori Aubrey, David, Godfrey i Thompson (2005), smatraju da je prvenstveno važno da se istraživači fokusiraju na pitanje šta znači biti dete u određenom društvu i koje obrazovne usluge treba da budu pružene detetu? Autori smatraju da ova pitanja treba da budu proklamovana široj javnosti, što podrazumeva ostvarivanje kontinuiranih kontakata istraživača sa užom i širom socijalnom zajednicom (roditeljima/starateljima, vaspitačima, učiteljima, nastavnicima, novinarima, političarima itd.) (Aubrey, David, Godfrey & Thompson, 2005). Različiti zahtevi i potrebe za proučavanjem fenomena detinjstva ili deteta ukazuju na to da pri artikulaciji istraživačkih nacрта, treba promišljati o tome da li se kroz kvalitativna istraživanja proučava *lična perspektiva deteta* - koja podrazumeva istraživanje dečjih stavova, mišljenja, emocija, odnosa i aktivnosti ili pak *socijalna perspektiva deteta i detinjstva* - koja obuhvata mišljenje, stavove i odnose socijalne zajednice u kojoj dete egzistira.

3. Regulacija odnosa „moći“ između istraživača i deteta

Obzirom na to da deca spadaju u ranjivu grupu ispitanika, jedan od prvih koraka istraživača ka realizaciji prethodno navedenih etičkih zahteva i smernica treba da bude uspostavljanje ravnopravnih odnosa sa decom. Ispitivanje perspektive deteta se u svojoj osnovi mora zasnivati na regulaciji i prevazilaženju odnosa “moći” koji postoji između dece i istraživača.

Proučavajući etičke probleme u istraživanjima sa decom, Thomas i O’Kane (1998) navode značajnu tvrdnju Morrov-a i Richards-a (1996), da je razlika u moći i statusu odraslih i dece najveći etički izazov za istraživače koji rade sa decom (Thomas & O’Kane, 1998, str. 337). Odnosi koji se grade u procesu istraživanja mogu imati različite oblike, varirajući od tradicionalnih, u kojima se istraživači pozicioniraju kao eksperti koji istražuju iskustva ispitanika, do odnosa u kojima se istraživač i ispitanici vide kao saradnici u istraživačkom procesu, kokonstruišući razumevanje (Jipson & Jpson, 2005). Građenje odnosa zavisi od slike deteta koja je formirana kod kvalitativnog istraživača ili u određenom društvu i ona u velikoj meri može doprineti načinu na koji će deca biti predstavljena u istraživačkim nalazima, posebno ukoliko se istražuju fenomeni koji su usmereni na proučavanje dečjih iskustava, stavova, mišljenja, pogleda, doživljaja, kulture življenja i sl. Autorka V. Morrow (2005) saglasna je sa James i sar. (1998) koji navode da naše perspektive deteta (viđenje dece) utiču i na način na koji proučavamo decu (Morrow, 2005). Kada se deca sagledavaju kao ranjivi subjekti koji nisu sposobni da daju potpunu saglasnost, da daju svoj glas ili komentarišu određena područja društvenog života, iskustva, stavove i sl., jača se razlika u odnosu odrastao-dete. “Kada se deci uskraćuje glas o važnom aspektu njihovog života, uskraćuje im se sposobnost da se predstavljaju kako bi želeli da budu viđeni” (Holland, 1992, prema: Richards et al., 2015, str. 35). U tom kontekstu, insistiranje na čestom angažovanju treće strane (roditelja, staratelja, člana porodice, vaspitača i sl.), može se posmatrati kao postupak koji decu postavlja u podređen i ranjiv položaj, jer su prisutni uticaji odraslih zbog kojih dete ne može samostalno da iskaže svoju perspektivu. Ovakvim postupanjem istraživački proces sa jedne strane može biti manje “rizičan” (jer odrasli regulišu određene situacije i odgovore), ali istovremeno i manje “etičan” (jer se ne čuje dečji glas) (Richards et al., 2015).

U cilju prevazilaženja situacija u kojima se deca mogu postaviti u nepovoljan položaj u odnosu na istraživača, Vranješević (2015) ističe značaj primene *kooperativnog modela rada*, u okviru kojeg se odvija dijalog, konsultovanje, dogovaranje i pregovaranje sa decom, “uz stalnu svest o neophodnosti razvijanja strategije održivosti, tj. strategija kojima će se deca osnaživati da preduzimaju samostalne inicijative” (Vranješević, 2015, str. 196). Ove strategije obuhvataju dobro poznate koncepte dečje participacije koje je postavila Rogoff B. (2008), čija primena ima za cilj aktivno uključivanje dece u različite procese istraživanja, učenja i podučavanja, kojima se reguliše odnos moći. Saradnja između odraslog (istraživača) i deteta treba da se temelji na konceptima “vođenog učešća”, i “participativnog prisvajanja”. *Koncept vođenog učešća* odnosi se na procese i sisteme uključivanja svih subjekata u istraživački proces. Zasniva se na konstruktivnoj komunikaciji i posmatranju, na osnovu kojeg istraživač treba da proceni uključivanje dece u određenim aktivnostima. *Koncept participativnog prisvajanja ili apropijacije* odnosi se na to kako se subjekti menjaju kroz svoje učešće u određenoj istraživačkoj aktivnosti. Participativna apropijacija je lični proces kojim se svi subjekti kroz zajedničko angažovanje u nekoj aktivnosti, menjaju, stiču iskustvo i kompetencije, koje im mogu pomoći da upravljaju kasnijom sličnom situacijom. Ovo je proces koji deci pruža mogućnost da kreiraju vlastita iskustva i koji može decu u značajnoj meri motivisati, ohrabriti i podstaknuti na komunikaciju, saradnju i učešće u istraživačkom procesu (Rogoff, 1990; Rogoff & Gardner, 1984, prema: Rogoff, 2008).

S druge strane, izravno uključivanje dece u istraživački proces satirano je, kako navode Koocher i Spieger (1993) određenim rizicima, koji mogu predstavljati uznemirujuća iskustva za decu zbog nepromišljenog postupanja istraživača, kao što su: anksioznost ili stres, strah od neuspeha, smanjenje samopoštovanja, sukob ili krivica prouzrokovana iskušenjima da se ponašaju suprotno od očekivanih pravila ponašanja, sramota i sl. Ostali rizici obuhvataju: uskraćivanje ili odlaganje neophodnih intervencija – nepostupanje u skladu sa potrebama deteta tokom istraživačkog procesa; kršenje poverljivosti – nepoštovanje propisa koji obuhvata kontrolu, zaštitu i neotkrivanje poverljivih informacija; “socijalna povreda” – nepoštovanje odredbi *Konvencije o pravima deteta* koje se odnose na postupanje u skladu sa najboljim interesom deteta (član 2./3./12./13./14./16.); „etiketiranje“ koje nepravedno stereotipizira ili stigmatizuje učesnike (Koocher & Spieger, 1993, str. 126).

Kako bi se regulisali mogući nepovoljni rizici, u istraživanjima sa decom treba da postoji osetljiv dijalog (Harcourt & Conroy, 2011), kroz koji će istraživači proučavati dečje reči, ponašanje, postupke i pojave. U tom smislu, način pripreme i prikupljanja podataka, kao i način izveštavanja o dobijenim rezultatima, važni su procesi kojim se reguliše odnos “moći” između dece i istraživača i usklađuje etika istraživača.

3.1. Poštovanje etike u procesu pripreme i prikupljanja podataka

Temeljni etički princip, koji je opšteprihvaćen u savremenoj istraživačkoj praksi, a odnosi se na proces pripreme istraživačkog procesa, jeste dobrovoljni pristanak za učešće u istraživanju, koji se izražava davanjem pismene ili usmene saglasnosti učesnika (Đurić, 2012, str. 458). S obzirom na to da deci nedostaje pravna sposobnost da daju pristanak, u proces informisanog pristanka treba da bude uključeno ovlašćeno treće lice poput roditelja ili staratelja (Ogden, 2008). Međutim, postavlja se pitanje, da li činjenica da dete nema pravnu sposobnost da samo odlučuje, znači da ono neće biti pitano oko svog učešća ukoliko se formalna saglasnost dobije od roditelja ili staratelja? Etički su problematične i situacije u kojima roditelj može da uskrati učešće svom detetu koje želi da učestvuje u istraživanju, kao i one u kojima roditelj daje saglasnost za dete koje ne želi da učestvuje u istraživanju. Đurić (2007) smatra da se učešće dece u istraživanju ne sme zasnivati samo na formalnom sporazumu između istraživača i njihovih roditelja (Đurić, 2007, prema: Đurić, 2012). Sporazum oko učešća u istraživanju treba da se temelji na poštovanju osnovnih prava deteta, koja su propisana Konvencijom o pravima deteta, kao što su: pravo na izražavanje vlastitog mišljenja u stvarima koje ga se tiču, te njegovo uvažavanje u skladu s dobi i zrelosti (čl. 12.); pravo na slobodu izražavanja (čl. 13.); pravo na slobodu misli i savesti (čl. 14.); pravo na zaštitu privatnosti, ugleda i časti (čl. 16.) i pravo na pristup obavestima i materijalima radi promicanja detetove dobrobiti i zdravlja (čl. 17.) (Konvencija UN o pravima deteta). Etički su posebno osetljiva i istraživanja u kojima učestvuju: deca i mladi bez roditelja ili staratelja, deca koja nemaju punu pravnu zaštitu; deca iz neke društveno marginalizovane grupe; deca koja žive u uslovima ratnih sukoba ili intenzivnih društvenih konflikata; deca iz siromašnih područja; deca sa smetnjama i poremećajima u razvoju; deca sa invaliditetom itd. (Schenk & Williamson, 2005). Istraživači u svakom slučaju treba da budu svesni činjenice da pristanak na istraživanje uključuje

mnogo više od pristajanja na učešće u istraživanju (Alderson & Morrow, 2011). To uključuje vreme za odlučivanje, mogućnost postavljanja pitanja o istraživanju, a zatim mogućnost iskazivanja pristanka ili odbijanja (Morrow, 2008). Harcourt D. i Conroy H. (2011) tvrde da je “kvalitetno vreme ključno za razvoj pouzdanih istraživačkih odnosa”, te da deci i odraslima treba dati priliku da “istraže, razmisle i razumeju složenost zajedničkog rada” u kojem su oni istraživački partneri (Harcourt & Conroy, 2011, str. 49). Zbog toga, Morrow (2008) navodi da saglasnost treba da se posmatra više kao trajan a ne kao jednokratni događaj (Morrow, 2008).

Za proces prikupljanja podataka, u kvalitativnim istraživanjima sa decom specifična su sledeća dva aspekta: odvija se u prirodnoj okolini deteta; uglavnom obuhvata deljenje i/ili posmatranje iskustava deteta koje se ostvaruje u kontinuiranoj interakciji i komunikaciji između istraživača i deteta (Čorkalo-Biruški, 2013). Tomas i O’Kane (1998) ističu da je pravedno prikupljanje podataka jedino moguće ukoliko istraživač nastoji da ostvari sa decom odnose koji će “minimizirati razlike između odraslog i deteta” (Thomas & O’Kane, 1998, str. 337). Mnogi autori su saglasni da generacijska podela između odraslih i dece nije nepremostiva, ali je važno da se prihvate različita stajališta odraslih istraživača i dece učesnika. Smith (2011) navodi da su dobri razgovori mogući unutar participativnog dijaloga (Smith, 2011). Jedan od načina jeste regulisanje rečnika istraživača. Filipović (2011) objašnjava primer Miller-a (1990), koji ističe da rečnik kojim se istraživači obraćaju deci u istraživanjima mora stalno da se unapređuje i ažurira, kako ne bi došlo do nerazumevanja između dece i istraživača (Miller, 1990, prema: Filipović, 2011). Drugi način jeste pokušaj da se svet vidi iz ugla deteta i ostvaruje se razvijanjem sposobnosti preuzimanja uloge „deteta“. Takvo empatično prenošenje uloga ukazuje na to da istraživač ima želju da razume život deteta. Empatija se može identifikovati kao veoma važna istraživačka sposobnost, posebno u slučajevima proučavanja perspektive deteta. Copp (2008) navodi da su neki istraživači na terenu shvatili da umesto da pokušaju da izbrišu dokaze o svojoj emocionalnoj umešanosti u rad, mogu da pretvore svoje emocionalne odgovore u izvor podataka koji će im pomoći da steknu bolje razumevanje svojih ispitanika. Poklanjanjem veće pažnje emocijama, njihovim uključivanjem u podatke istraživanja, istraživači mogu da kvalitetnije analiziraju svoje subjektivne odgovore i “otpakuju” pretpostavke, umesto da ignorišu emocije i pretvaraju se da nemaju uticaja na dobijene nalaze (Copp, 2008).

Pored navedenog, u procesu prikupljanja podataka, istraživači posebno moraju voditi računa o etičkoj odgovornosti koja se tiče poštovanju prava deteta propisanog članom 36. koje glasi: deca moraju biti zaštićena od svih oblika eksploatacije, uključujući i eksploataciju kroz istraživačke procese i širenjem informacija (Morrow, 2008), te strane ugovornice moraju štititi decu od svih oblika iskorišćavanja štetnih po bilo koji vid detetove dobrobiti (Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima deteta).

U literaturi se navodi da je u procesu pripreme i prikupljanja podataka važno da se deca informišu o procesu istraživanja, ali i o istraživaču sa kojim će sarađivati. U tom kontekstu navodi se da je korisno deci dati informacije koje obuhvataju: ime, pripadnost i sl. istraživača ili grupe koja istražuje; prirodu i trajanje učešća u istraživanju; mere zaštite poverljivosti; očekivane nelagodnosti ili koristi kao i mogućnost povlačenja učešća u istraživanju u bilo kom trenutku (Ogden, 2008). Generalno, kada se razmatraju etička pitanja zaštite privatnosti dece, istraživači moraju da imaju na umu sledeće tri oblasti: pažljivo postupanje sa osetljivim i ličnim podacima, podacima o sredini koja je posmatrana, a koji nisu javnog karaktera; način "rukovanja" sa prikupljenim podacima i način prezentovanja ili izveštavanja dobijenih istraživačkih nalaza (Diener & Crandall, 1978). Meknotonova i Smith (2005), proučavajući specifične aspekte kvalitativnih istraživanja sa decom, navode da istraživači najpre treba da stvore sigurne prostore u kojima će se deliti ideje, da poštuju dečju privatnost i izbor i da obezbede uslove u kojima će deca moći da zadrže vlasništvo nad svojim idejama kao i vlasništvo nad podacima (MacNaughton & Smith, 2005). Dockett S. i sar. (2011) smatraju da je važno da deca, osim što biraju šta se smatra podacima i kako se oni analiziraju, treba da budu angažovana u odlučivanju o izveštavanju i širenju nalaza istraživanja (Dockett, Einarsdóttir & Perry, 2011).

3.2. Poštovanje etike u procesu izveštavanja o dobijenim rezultatima

Predstavljanje podataka dobijenih istraživanjem sa decom, uvek nosi određeni rizik, s obzirom na to da uključuje "opisne detalje" koji mogu za ispitanike "biti previše eksponirajući čak i kada se njihovi identiteti čuvaju u tajnosti" (Padgett, 2008, str. 10). Istraživači moraju ostvariti "balans između potrebe da dođu do značajnih saznanja i obaveze da zaštite prava i vrednosti subjekata" (Đurić, 2012, str. 450). Zbog toga je važno

da, prilikom pisanja izveštaja istraživanja, istraživači ne razmišljaju samo o tome kako će dobijene rezultate prihvatiti naučna zajednica, već i oni koji su direktno ili indirektno imali uticaj na proces istraživanja i dobijene rezultate (Pruzan, 2016). Čorkalo – Biruški (2013) navodi da postoje dva ključna pitanja koja imaju metodološke i etičke implikacije. “Prvo, jesmo li točno interpretirali izgovoreno/opaženo? I drugo, kako će naša interpretacija utjecati na neposredne i posredne sudionike, uključujući i nas kao istraživače?” (Čorkalo-Biruški, 2013, str. 415).

Iako mnogi autori ističu da je ključno etičko pitanje u izveštavanju o rezultatima kvalitativnog istraživanja “zaštita anonimnosti (identiteta) i privatnosti” ispitanika (Čorkalo-Biruški, 2013). Race (2008) i Marrow (2008) osporavaju ovo mišljenje smatrajući da je način predstavljanja nalaza značajniji etički izazov za istraživače (Race, 2008; Marrow, 2008). Morrow (2005) predlaže da posle opšte analize podataka istraživač treba da deci (učesnicima) predstavi preliminarne nalaze istraživanja. U izveštaju o svom istraživanju koje je obuhvatalo taj korak, Morrow navodi da je takav čin izazvao brojna pitanja kod dece: od traženja pojašnjenja nerazumljivih reči koja su korišćena u izveštaju, do pitanja koja se odnose na populaciju koja će ga čitati (Morrow, 2005). Upravo se u ovom slučaju identifikuje značaj uključivanja dece u proces izveštavanja, jer deca žele da znaju na koji način se njihova iskustva, mišljenje, stavovi i sl. predstavljaju drugima? Ko će čitati i saznati neke važne stvari koje obuhvataju njihov svakodnevni život? Koliko su značajne njihove perspektive drugima/odraslima?

Značaj predstavljanja dečjih perspektiva ogleda se upravo u mogućnosti njihovog učešća “u transformaciji svog sveta” (MacNaughton & Smith, 2005, str. 114). Ta transformacija je važan korak ka uvažavanju osnovnih participatornih prava deteta i potrebno je da ih kroz poštovanje etike afirmišemo u društveni sistem. To je jedan od načina da naglasimo vrednost dečjih interpretativnih okvira i perspektiva, kako bi se deca u sadašnjem i budućem periodu svog života osećala kao poštovani građani svoje zajednice (Dockett et al., 2011). Zbog toga je važno da se angažman istraživača zasniva na pažljivom slušanju, tumačenju i analiziranju dečjih glasova, zajedničkoj interpretaciji i širenju dobijenih informacija u javnosti.

Zaključak i preporuke

Polazeći od saznanja da je u novom veku prisutno povećano interesovanje za realizaciju istraživanja sa decom, osvrt na etičku dimneziju takvih istraživanja postaje više nego ikad značajna tema za razmatranje i proučavanje. Poštovanje definisanih etičkih principa i normi koje propisuju Etički kodeksi i Konvencija o pravima deteta, samo su polazna osnova u kompleksnom procesu istraživanja sa decom. Ovaj proces zahteva razmatranje i preispitivanje najmanje tri domena koji su međusobno povezani i uslovljeni: a) domen obrazovanja i profesionalnog razvoja istraživača; b) domen praćenja i evaluacije istraživanja sa decom; c) domen odnosa istraživača i deteta u istraživanju.

- U domenu obrazovanja i profesionalnog razvoja istraživača potrebno je kroz proces vaspitanja i obrazovanja budućih kvalitativnih istraživača sistematično i kontinuirano razvijati socijalne kompetencije, koje mogu značajno uticati na regulisanje odnosa moći, kao što su: fleksibilnost, kreativnost, stvaralaštvo, rešavanje problema, fluentnost, kritičko mišljenje. Kao što McGettigan (2008) navodi, potrebno je obrazovati istraživače koji će imati dobro razvijenu “sociološku maštu” (McGettigan, 2008). Ona je važan preduslov prilikom odabira istraživačkih metoda i tehnika, kreiranja istraživačkih instrumenata, njihovih kombinovanja i načina primene u cilju otkrivanja dečjih perspektiva.
- U domenu praćenja i evaluacije istraživanja sa decom, važno je osmisliti načine ispitivanja perspektiva kvalitativnih istraživača koji žele da realizuju istraživanja sa decom, kako bi se izbegli rizici i nepovoljne posledice istraživanja. Stajališta istraživača i način viđenja dece imaju značajan uticaj na regulisanje ključnih etičkih pitanja i problema koji su sastavni deo celokupnog istraživačkog procesa: poštovanje dečjih prava, zaštita dece od uznemirujućih iskustava, regulisanje odnosa “moći” između dece i istraživača itd.
- U domenu odnosa istraživača i deteta tokom istraživačkog procesa, važno je isticati značaj posvećivanja pažnje istraživača na uspostavljanje odnosa u kojem će se deca osećati poštovano i sigurno. Izgrađivanje odnosa s decom iz poštovanja podrazumeva pre svega “stvaranje sigurnih prostora u kojima deca očekuju da će ih istraživači pažljivo slušati i dati im dovoljno vremena da razmisle i odgovore” (MacNaughton & Smith, 2005, str. 114) na pitanja koja su deo istraživačkog procesa.

Iako kvalitativna istraživanja sa decom zahtevaju kompleksnu etičku odgovornost istraživača, autori se generalno slažu da kvalitativni metodološki pristup treba zadržati u budućim istraživanjima sa decom iz najmanje dva razloga (Gojkov, 2007): 1. Omogućava se punoća razumevanja dečjih perspektiva i to je najpodesniji metodološki put za proćavanje i razumevanje oblasti detinjstva; 2. Iz razloga dodatne afirmacije kvalitativnog metodološkog pristupa koji je, u oblasti detinjstva kod nas još uvek u povoju. Deca kao “ranjiva grupa” u društvu, nisu u stanju da osporavaju načine na koji će biti predstavljeni rezultati istraživanja o njima (Morrow, 2005), ali istraživači mogu uticati na rešavanje ovog problema ukoliko decu pozicioniraju kao subjekte, društvene aktere, učesnike i koistraživače u istraživačkom procesu. Na taj način obezbeđuje se transformacija odnosa između dece i istraživača i menjanje uloga. Deca postaju “učitelji” istraživačima, a ne samo saradnici i to u svim fazama istraživačkog procesa i kako Smith ocenjuje, to je “ključ za unapređenje autentičnog znanja o deci i detinjstvu” (Smith, 2011, str. 115). Zbog toga se nadamo da će se u budućem periodu kvalitativni istraživački pristup obogatiti raznovrsnim istraživanjima sa decom, u kojima će istraživači dosledno voditi računa o svim etičkim pitanjima i problemima, eventualno identifikovati nove koji će se pravovremeno rešavati, da će doprineti unapređenju statusa dece u istraživačkom procesu i omogućiti deci da nam otkrivaju svoje svetove.

Literatura

- Alderson, P., Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people practical handbook*. New York: Sage Publications.
- Aubrey, C., David, T., Godfrey, R., Thompson, L. (2005). *Early Childhood Educational Research - Issues in methodology and ethics*. London and New York: Routhledge.
- Čeh, M. (2013). Etika provođenja istraživanja sa djecom. 25. *Ljetnja škola kineziologa Republike Hrvatske*. Zagreb.
- Copp, A. M. (2008). Emotion s in Qualitative Research. In: Given, M. L. (Eds), *Qualitative research methods, Vol. 1 & 2*, (pp. 249 – 252). London: SAGE.
- Čorkalo-Biruški, D. (2013). Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (3), 393-423.
- D’Angelo J. (2012). *Ethics in Science: Ethical Misconduct in Scientific Research*. CRC Press: London and New York.
- Diener, E., Crandall, R. (1978). *Ethics in social and behavioral research*. Chicago Press: Chicago.

- Dockett, S., Einarsdóttir, J., Perry, B. (2011). Balancing methodologies and methods in researching with young children. In: Harcourt D., Perry B., Waller T. (Eds.), *Researching Young Children's Perspectives Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*, (pp. 68 – 79). London and New York: Routledge.
- Dulčić, A. (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Vijeće za djecu Vlade RH, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži: Zagreb.
- Đurić, S. (2012). Etički problemi u istraživanjima sa decom. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11 (3), 449-468.
- Farrell, A. (2005). Ethical Research with Children. In: Farrell A. (Eds.), *Ethical Research with Children*, (pp. 1 – 14). New York: Open University Press.
- Filipović, J. (2011). Metodološki aspekti istraživanja ponašanja dece kao potrošača. *Marketing*, 97- 105.
- Geaue, E., Hawkins, M. (2005). Relations, Refractions, and Reflections in Research with Children. In: Soto, D. L., Swadener, B. B. (Eds.), *Power & Voice in Research with Children*, (pp. 45 – 54). New York: Peter Lang.
- Gojkov, G. (2007). *Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Hammersley, M., Traianou, A. (2012). *Ethics in Qualitative Research: Controversies and Contexts*. London: SAGE.
- Harcourt, D., Conroy H. (2011). Informed consent - Processes and procedures in seeking research partnerships with young children. In: Harcourt D., Perry B., Waller T. (Eds.), *Researching Young Children's Perspectives Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*, (pp. 38 – 50). London and New York: Routledge.
- Jipson, J., Jipson, J. (2005). Confidence Intervals - Doing Research with Young Children. In: Soto, D. L., Swadener, B. B. (Eds.), *Power & Voice in Research with Children*, (pp. 35 – 43). New York: Peter Lang.
- Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima deteta. UNICEF.
- Koocher, P. G., Spiegel, K. C. P. (1993). *Children, Ethics, & the Law Professional Issues and Cases*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- MacNaughton, G., Smith K. (2005). Transforming research ethics: The choices and challenges of researching with children. In: Farrell. A. (Eds.), *Ethical Research with Children*, (pp. 112 –123). New York: Open University Press.
- McGettigan, T. (2008). Power. In: Given, M. L. (Eds.), *Qualitative research methods, Vol. 1 & 2*, (pp. 670 – 671). London: SAGE.
- Morrow, V. (2005). Ethical issues in collaborative research with children. In: Farrell A. (Eds.), *Ethical Research with Children*, (pp. 150 – 165). New York: Open University Press.
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people

- about their social environments. *Children's Geographies*, 6 (1), 49–61.
- Ogden, R. (2008). Participant. In: Given, M. L. (Eds.), *Qualitative research methods, Vol. 1 & 2*, (pp. 597 – 598). London: SAGE.
- Padget, K. (2008). Advocacy research. In: Given, M. L. (Eds.), *Qualitative research methods, Vol. 1 & 2*, (pp. 8 – 12). London: SAGE.
- Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of . *Global studies of childhood*, 1(1), 4-14.
- Pruzan, P. (2016). *Research Methodology The Aims, Practices and Ethics of Science*. Frederiksberg: Springer International Publishing Switzerland.
- Race, R. (2008). Education, Qualitative Research. In: Given, M. L. (Eds.), *Qualitative research methods, Vol. 1 & 2*, (pp. 240 – 244). London: SAGE.
- Richards, S., Clark, J., Boggins, A. (2015). *Ethical Research with Children Untold Narratives and Taboos*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. *Pedagogy and practice: Culture and identities*, 58-74.
- Schenk K., Williamson, J. (2005). *Ethical Approaches to Gathering Information from Children and Adolescents in International Settings: Guidelines and Resources*. Washington DC: Population Council.
- Sieber, J. E. (1993). Ethical considerations in planning and conducting research on human subjects. *Academic Medicine*, 6-S, 9 – 13.
- Smith, B. A. (2011). Respecting children's rights and agency: theoretical insights into ethical research procedures. In: Harcourt D., Perry B., Waller T. (Eds.), *Researching Young Children's Perspectives Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*, (pp. 11 – 25). London and New York: Routledge.
- Thomas, N., O'Kane, C. (1998). The Ethics of Participatory Research with Children. *Children & Society*, 12, 336–348.
- Tomanović, S. (2004). *Sociologija detinjstva – sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vranješević, J. (2015). Deca kao (ko)istraživači: participativna istraživanja i najbolji interes deteta. *Primenjena psihologija*, 8 (2), 187 – 202.

Nevena Bulajić

ETHICAL PROBLEMS IN QUALITATIVE RESEARCH WITH CHILDREN

In the field of scientific research, ethics is one of the key areas that researchers must study and consider when organizing and conducting research. Ethics encompasses a large number of issues that are focused on the study of human behavior with the aim of establishing clear boundaries between right and wrong behavior, ie acceptable and unacceptable research practices (Hammerslei & Traianou, 2012). Given that in recent years there has been an increase in interest in conducting qualitative research with children, respect for ethical principles is one of the key challenges faced by researchers in the field (Morrow, 2008), because they are significantly associated with their research subjects (children). Starting from the previous worrying findings of the research in which it was identified that researchers often do not see children at an early age as capable, competent and responsible research participants and believe that children are not able to form their opinion or express it (Smith, 2011), we deal with specific ethical issues that have been the subject of numerous discussions so far. These are: the ethical responsibility of researchers within the way children are treated as a vulnerable group of subjects, regulating the “power” relationship between children and researchers, respect for children’s rights and prescribed ethical principles in research with children in the preparation, data collection and reporting phases (Farrell, 2005; Morrow, 2005/2008; MacNaughton & Smith, 2005; Richards, Clark & Boggins, 2015).

Keywords: *ethics, qualitative research, responsibility of researchers, children as subjects of research*

CIP - Каталогизација у публикацији
Национална библиотека Црне Горе, Цетиње

ISSN 3087-081X = Mediteranski časopis za vaspitanje i obrazovanje
COBISS.CG-ID 34435588

