

1/2021

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

EDUCATION

edukim

Образование

Ausbildung

éducation



UDK – 37
ISSN 0350 – 1094



Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
PODGORICA

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku teoriju i praksu
Godina XLVI, godišnji broj 1, 2021
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

REDAKCIJA

mr Radule Novović, glavni urednik
Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva
Ana Lj. Bojović, odgovorni urednik
prof. dr Predrag Miranović, član
prof. dr Tatjana Novović, član
Radovan Damjanović, član

LEKTOR

Jasmina Radunović

PREVODILAC

mr Radoslav Milošević – Atos

GRAFIČKO OBLIKOVANJE

Studio ZUNS

KORICE

Slobodan Vukićević

IZDAVAČ

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
Podgorica. Prvi broj časopisa
„Vaspitanje i obrazovanje“
je izašao 1975. godine.
Izlazi tromjesečno
Tiraž 800
Rukopisi se ne vraćaju

ŠTAMPA

„Stefani '91“ d.o.o. Danilovgrad

EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice
Year XLVI, Annual No. 1, 2021
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

EDITORIAL BOARD

mr Radule Novović, Editor in chief Institute
for textbook publishing and teaching aids
Ana Lj. Bojović, Editor in charge
prof. dr Predrag Miranović, Member
prof. dr Tatjana Novović, Member
Radovan Damjanović, Member

LECTOR

Jasmina Radunović

TRANSLATOR

mr Radoslav Milošević – Atos

GRAPHIC DESIGN

Studio ZUNS

COVERS

Slobodan Vukićević

PUBLISHER

Institute for textbook publishing and
teaching aids
Podgorica. The „Education“ Magazine,
first published in 1975
Published quarterly
Number of copies 800
Manuscripts are not returned

PRINTING

„Stefani '91“ d.o.o. Danilovgrad

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU



Podgorica, 2021.

Uredništvo i administracija:

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Novaka Miloševa 36, Podgorica

Telefon: 00 382 67 566 933

E-mail: vaspitanjeibrazovanje@zuns.me

ana.bojovic@zuns.me

Web: <http://www.zuns.me/vaspitanjeibrazovanje>**Godišnja pretplata:**

- za studente 5.00 €

- za pojedince 10.00 €

- za ustanove 15.00 €

- za inostranstvo 20.00 €

Iznos pretplate za veći broj primalaca od 5 (pet) umanjuje se za 20%

Pretplata se uplaćuje na žiro račun: 510-267-15

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica

* * *

Glavni urednici:

Radivoje Šuković (1975–1978);

Stevan Kostić (1979–1983);

Miloš Starovlah (1983–1991);

Dr Božidar Šekularac (1992–1996);

Krstó Leković (1997–1998);

Dr Pavle Gazivoda (1999–2007);

Radovan Damjanović (2007–2015);

Radule Novović (2015–...)

Odgovorni urednici:

Natalija Sokolović (1977–1978);

Borivoje Četković (1979–1998);

Dr Božidar Šekularac (1999–2015);

Radovan Damjanović (2015–2020);

Ana Lj. Bojović (2020–...)

SADRŽAJ
CONTENTS
1 | 2021



S A D R Ź A J

ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

<i>Slavka GVOZDENOVIĆ</i> OBRAZOVANJE U SVJETLU RIZIKA	13
<i>Zoran LALOVIĆ</i> ISTRAŽIVANJE O ORGANIZACIJI I REALIZACIJI NASTAVE NA DALJINU U OSNOVNIM I SREDNJIM ŠKOLAMA U CRNOJ GORI U VRIJEME COVIDA-19 (II dio)	27
<i>Anka VUČINIĆ-GUJIĆ</i> STRATEGIJE USVAJANJA NEPOZNATIH RIJEČI U NASTAVI CRNOGORSKOG-SRPSKOG, BOSANSKOG, HRVATSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI	49
<i>Aleksandra JOKSIMOVIĆ</i> MODEL PARTICIPACIJE U NASTAVI NEUMJETNIČKIH PREDMETA NA FAKULTETU LIKOVNIH UMETNOSTI	59
<i>Azemina MAGLIĆ</i> RESURSI RELEVANTNI ZA OTPORNOST MLADIH	75
<i>Suada ALJKOVIĆ KADRIĆ</i> <i>Ibro SKENDEROVIĆ</i> <i>Marinko SAVIĆ</i> UČENJE KAO KOMUNIKACIJA	89
<i>Сања НИКОЛИЋ</i> ИНОВАЦИЈА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ КАО ОСНОВА ПОЛИФОРМНЕ САМОСПОЗНАЈНЕ ХЕУРИСТИКЕ	101
<i>Marijana TERIĆ</i> FANTASTIČKI SVIJET PRIPOVJEDAČKE PROZE HORHEA LUISA BORHESA	117
<i>Vukosava M. LABOVIĆ</i> OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ	137
<i>Mirjana POPOVIĆ</i> REALIZACIJA NASTAVE BIOLOGIJE U DOBA KORONAVIRUSA SARS-CoV-2.....	147

NASTAVNO-VASPITNI RAD

Miomir ANĐIĆ

LJEPOTA MATEMATIKE JE U RAZLIČITIM NAČINIMA RJEŠAVANJA
PROBLEMA 163

Milica LABOVIĆ

KORIŠĆENJE RAČUNARA U PRIPREMANJU NASTAVNIH SADRŽAJA
MATEMATIKE..... 175

ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI

Sofija KALEZIĆ

SLIKOVNICE KRISTINE RADOJIČIĆ 195

Isak KALPAČINA

ĐAVOLJOM PR TINOM PREKO VRAŽJEG JEZERA 201

Andrijana NIKOLIĆ

DVIJE ZBIRKE CRNOGORSKE POETES E LJUBICE PEROVIĆ-KATIĆ..... 207

S A D R Ź A J

ARTICLES (scientific, research, reviews, professional papers)

<i>Slavka GVOZDENOVIĆ</i> EDUCATION AND POTENTIAL RISKS	13
<i>Zoran LALOVIĆ</i> RESEARCH ON THE ORGANISATION OF DISTANT TEACHING AND LEARNING IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS IN MONTENEGRO DURING COVIC-19 (2nd PART).....	27
<i>Anka VUČINIĆ-GUJIĆ</i> STRATEGIES FOR ACQUIRING UNKOWN WORDS IN THE TEACHING OF MONTENEGRIN-SERBIAN, BOSNIAN, CROATIAN LANGUAGE AND LITERATURE.....	49
<i>Aleksandra JOKSIMOVIĆ</i> PARTICIPATION MODEL OF NON-ART COURSES IN THE TEACHING AT THE FACULTY OF FINE ARTS	59
<i>Azemina MAGLIĆ</i> RESOURCES RELEVANT FOR RESILIENCE OF ADOLESCENTS.....	75
<i>Suada ALJKOVIĆ KADRIĆ</i> <i>Ibro SKENDEROVIĆ</i> <i>Marinko SAVIĆ</i> LEARNING AS COMMUNICATION	89
<i>Sanja NIKOLIĆ</i> INNOVATIONS IN TEACHING MATHEMATICS AS A BASIS OF POLYMORPHIC SELF-KNOWLEDGE HEURISTICS.....	101
<i>Marijana TERIĆ</i> FANTASY WORLD OF SHORT-STORY WRITER JORGE LUIS BORGES.....	117
<i>Vukosava M. LABOVIĆ</i> EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT	137
<i>Mirjana POPOVIĆ</i> REALIZATION OF TEACHING BIOLOGY IN THE AGE OF CORONAVIRUS SARS-CoV-2	147

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Miomir ANĐIĆ

SOLVING PROBLEMS IN DIFFERENT WAYS

MAKES THE BEAUTY OF MATHEMATICS 163

Milica LABOVIĆ

COMPUTER USE IN THE PREPARATION

OF MATHEMATICS TEACHING CONTENTS 175

ESSAYS, REVIEWS

Sofija KALEZIĆ

PICTURE BOOKS OF KRISTINA RADOJIČIĆ..... 195

Isak KALPAČINA

DEVIL'S TRACKS OVER THE DEVIL'S LAKE..... 201

Andrijana NIKOLIĆ

TWO COLLETIONS OF MONTENEGRIN POET

LJUBICA PEROVIĆ-KATIĆ 207

ČLANCI
(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

Aleksandra JOKSIMOVIĆ¹

MODEL PARTICIPACIJE U NASTAVI NEUMJETNIČKIH PREDMETA NA FAKULTETU LIKOVNIH UMETNOSTI

Rezime

Vođeni idejom da je prevazilaženje tradicionalne pedagoške paradigme uslov za stvaranje novog kvaliteta u nastavi, pokušali smo da nastavu pedagoške grupe predmeta na Fakultetu likovnih umjetnosti baziramo na interaktivnim, integrativnim, a prije svega participativnim konceptima. Cilj našeg rada jeste da predstavi pokušaj poboljšanja kvaliteta nastave neumjetničkih predmeta, kroz učestvovanje studenata u izboru tema i načina rada, putem kreativnog rada studenata, uz sopstvenu inicijativu i preduzimljivost. Takođe je bilo bitno nastavu orijentisati prema potrebama studenata, ali i potrebama tržišta rada i kulturološkim, tehnološkim, privrednim i društvenim prilikama i projekcijama. Zaključci do kojih smo došli u akcionom istraživanju ukazuju na brojne prednosti participacije u pogledu jačanja motivisanosti, ličnih i stručnih kapaciteta i kompetencija svih aktera, kako u trenutku u kojem se istraživanje odvija, tako i u predviđanju koraka u daljem profesionalnom razvoju i profesora i studenata.

Ključne riječi: *participacija studenata, visokoškolsko obrazovanje, pedagoško-metodička priprema, likovna pedagogija.*

¹ Aleksandra Joksimović, redovni profesor, Fakultet likovnih umetnosti, Univerzitet umetnosti, Beograd.

Uvod

Dvije suštinski slične teme – participacija u nastavi i participacija u istraživanju bile su ključne u namjeri da se idejno i metodološki promijeni pristup i proces pripreme studenata Fakulteta likovnih umetnosti u Beogradu (FLU) za pedagoški rad i predstavljale su izazov u pokušaju poboljšanja komunikacije i povezanosti studenata i nastavnika predmeta Školska pedagogija. Primijećeno je slabije interesovanje studenata za predmete koji nijesu vezani za ličnu umjetničku praksu, a posebno za predmete iz polja njihove pedagoško-metodičke pripreme za budući posao nastavnika likovne kulture, a koji spadaju u korpus obaveznih predmeta. Ono se ogleda u neredovnom pohađanju predavanja i vježbi i lošijim rezultatima na ispitima u poređenju s ocjenama iz glavnih umjetničkih predmeta.

Stoga nam je početna ideja u procesu unapređivanja nastave bila da uključimo studente u sve faze planiranja i podstaknemo ih da sami iniciraju teme i određuju načine realizacije, organizovanja časova i evaluacije nastave. Studenti FLU već imaju iskustva u samostalnom kreiranju i vođenju sopstvenog programa iz umjetničkih predmeta, te je trebalo to iskoristiti kao prednost u realizaciji istraživanja upravo baziranog na participaciji, a posebno u uključivanju studenata u osmišljavanje i realizovanje programa predmeta iz pedagoške oblasti.

Participacija u nastavi

Činjenica da se pojam kurikulumima sve češće označava kao „...dinamičan, promjenljiv i saradnički proces učenja i za učenike i za profesore“ (Fraser and Bosanquet, 2006: 272), upućuje nas na pregled i tumačenje pokušaja uključivanja studenata i učenika u cjelokupan nastavni proces, tj. kreiranje kurikuluma. Sugerise se sve više da bi učenici i studenti trebalo da postanu aktivni ko-kreatori sopstvenog učenja i podučavanja (Carini, 2006), odnosno da je participacija učenika neodvojiv dio procesa kreiranja i realizacije kurikuluma.

Prvi primjer uključivanja učenika u kreiranje programa datira još od pokušaja Džona Djujija, na početku 20. vijeka. Oni koji su se, bazirani na ovim idejama, kasnije bavili proučavanjem značaja uloge učenika ili studenata u aktivnom participiranju u kreiranju kurikuluma (Aronowitz, 1994, 1981; Shor, 1992; Pinar, 1981; Rogers and Freiberg, 1969) ukazuju na to da participiranje poboljšava i osnažuje proces učenja, ali i stvara kritički nastrojene građane koji su sposobni da mijenjaju zajednicu u kojoj žive (Crowther, 2005; Scandrett, 2005; Wilkinson and Scandrett, 2003). Njihovi zaključci se uglavnom mogu svesti na to da aktivna participacija učenika dovodi do toga da su oni

angažovani u proces autentičnog, relevantnog i svrsishodnog učenja, da se smanjuju ili oslabljuju razlike ili barijere između učenika i nastavnika, zatim da učenici imaju priliku da iskuse slobodu i postanu kritički mislioci i kritička bića, ali i odgovorne osobe (Barnett and Coate, 2005; Rice, 2004, Freire, 2003; Taylor, 2002).

Rejnolds (Reynolds, 2004), međutim, navodi da pojam participacije još uvijek nije sasvim precizno definisan i da on čak ne mora nužno da donosi nešto pozitivno. Participacija može da uplaši učenike i studente koji su prethodno prošli kroz obrazovni sistem u kojem su nastavnici bili dominantni, te se zbog toga može javiti otpor ili nepovjerenje. Ili, učenici mogu biti skeptični ukoliko su imali iskustvo u participiranju, ali takvo da su bili na neki način izmanipulisani od nastavnika ili su učestvovali u nečemu gdje je bio cilj da se samo stekne utisak uključivanja učenika kako bi samo nastavnik od toga imao izvjesnu korist.

U pokušajima uključivanja učenika/studenata u kreiranje kurikuluma najveći je izazov promijeniti dominantnu poziciju učenik – nastavnik, na koju smo navikli, i kreirati istinski odnos partnera i saradnika na zajedničkom poslu. Jer, kako navodi Freire (Freire, 2003: 63), u istinskom dijalogu nastavnik dok podučava i sam uči. To su ranije navodili Rodžers i Frajberg (Rogers and Freiberg, 1969), ukazujući da u procesu participacije učenika, nastavnik i učenici postaju partneri i saradnici, ali da pritom, nastavnici i dalje imaju ključnu ulogu u podsticanju na učenje i saznavanje.

Nasuprot praksi da su učenici pasivni primaoci znanja, participacija implicira da su učenici uključeni u učenje, kroz, na primjer, diskusije i kritičko postavljanje pitanja (Entwistle, 1988; Marton and Saljo, 1997). Suštinska aktivna participacija podrazumijeva učešće učenika u programiranju kurikuluma, a da to ima uticaja na njihovo učenje. Participacija ima potencijal da snažno utiče na iskustvo vezano za učenje učenika ili studenata. Suprotno tome, s tradicionalnog stanovišta, kurikulum i njegovo kreiranje tradicionalno je smatrano *teritorijom* akademskog osoblja ili *komisija* za planiranje, prije nego poljem u kojem učenici imaju udjela (Giroux, 1981).

Participativna školska klima doprinosi povećanju motivacije i nivoa postignuća. Istraživanja na temu motiva postignuća i motivacije učenika (Ames & Archer, 1987; Ames, 1992a, 1992b; Maehr & Midgley, 1991) ističu da motivacija ne zavisi samo od individualnih karakteristika (emocije, uvjerenja, želje, potrebe i slično), već i od konteksta u kom se proces učenja odvija. I Pintrič (Pintrich, 2000b) kada definiše ciljeve postignuća, naglašava da su oni veoma zavisni i od kontekstualnih faktora. Postoje istraživanja (Fraser, 1989; Fraser & Fisher, 1982) koja jasno pokazuju da su kognitivni i afektivni ishodi učenja pod značajnim uticajem nastavne, odnosno školske klime.

Participacija u visokoškolskom obrazovanju

Trigast i Frejzer (Treagust & Fraser, 1986) smatraju da studenti posebno dobro mogu procjenjivati nastavnu klimu ili kontekst u kojem se odvija studiranje, jer su već prošli kroz niz različitih školskih okruženja, te su im impresije vrlo jasne. Oni prepoznaju da li planiranje nastavnih sadržaja vrši samo nastavnik ili je ono u saradnji sa studentima, ili čak potiče od studenata, da li u nastavi vlada klima autoriteta, formalnosti ili saradnje i uvažavanja, da li potrebe nastave dijagnostikuje samo nastavnik ili su one odraz osluškivanja i razmjene, da li su istraživačke i interaktivne tehnike rada zastupljene umjesto tradicionalnog *prenošenja* znanja i slično.

Kada je riječ o motivaciji studenata, veoma bitnu ulogu ima sam profesor. Osim što treba da razvija, ohrabruje, podstiče i održava motivaciju, uloga profesora jeste i da pomogne studentima da shvate relevantnost sadržaja koji se uče, odnosno da ukaže na potencijalnu primjenu stečenih znanja i na život van fakulteta, ali i na kasniji profesionalni i lični život. Program predmeta bi trebalo da se bazira na onome što je potencijalno relevantno, zanimljivo i što se može primijeniti i van fakulteta (Brophy, 1999).

Aktivna participacija studenata dovodi ne samo do povoljnijih iskustava učenja, već i do stvaranja aktivnih i kritički nastrojenih građana, koji imaju potencijal da mijenjaju svoje zajednice i društva na širem planu (Crowther, 2005; Wilkinson and Scandrett, 2003). Posljednjih godina dešavaju se promjene po ovom pitanju u visokom obrazovanju, gdje se od uobičajenog shvatanja participacije kao davanja mogućnosti studentima da evaluiraju nastavu i da profesori eventualno uvažavaju njihovo mišljenje i naprave izvjesne korekcije, polako ide ka uvažavanju studenata kao partnera u kreiranju kurikuluma. Posebno se krupni koraci ka aktivnoj participaciji studenata dešavaju u visokoškolskim institucijama koje se bave jezičkim obrazovanjem, e-učenjem, obrazovanjem nastavnika (Collis and Moon, 2005; Bovill 2011; Delpish, 2010). Da bi se to diglo na viši stepen i raširilo, treba da se prevaziđe klasičan odnos profesor – student kao tutorski, kao i da se smanji tzv. vremenski pritisak (Bovill, 2009).

Uprkos otporima, smatra se da proces zajedničke konstrukcije kurikuluma pruža mogućnosti za jasnijim uvidom u očekivanja studenata i profesora u okviru kurikuluma i potencijalnim uticajem na učenje. Učešće studenata u kreiranju kurikuluma pojačaće svijest studenata o sopstvenom procesu učenja i o tome kako različiti elementi kurikuluma utiču na učenje, na primjer izbor i raspored sadržaja, određivanje ciljeva i ishoda, metode rada, izbor literature... Sljedeći stepen uključivanja studenata u izradu kurikuluma jeste korišćenje njihovih iskustava za kreiranje kurikuluma u okviru kursa koji su već pohađali, gdje bi se koristila njihova iskustva.

Mnogima se, kažu istraživanja (Gwatkin, 2000; Arnstein, 1969), nijesu dopadale promjene pozicija i odnosa učenik – nastavnik koje sa sobom nosi uključivanje učenika u kreiranje nastavnog procesa. Na poseban otpor nailazilo se kod profesora visokoškolskih ustanova – za koje bi kontrola nekih elemenata kurikuluma, koju bi vršili studenti, značila gubljenje pozicije eksperata iz određene oblasti.

Neki autori (Barnett and Coate, 2005) čak navode da ovakav stav da stručni ljudi treba da se bave kurikulumom, i da u to niko ne treba da se miješa, naročito važi u visokom obrazovanju. Kada su Fraser i Bosanquet radili istraživanje među profesorima visokoškolskih ustanova, i pitali ih da definišu pojam kurikuluma, dobili su odgovore koji podupiru prethodno navedenu tezu. Najveći procenat profesora kurikulum definiše kao strukturu i sadržaj predmeta, zatim kao strukturu i sadržaj studijskog programa, onda kao iskustvo učenja studenata i, na kraju, najmanji broj ispitanih definiše kurikulum kao dinamičan i interaktivan proces učenja i podučavanja (Fraser and Bosanquet, 2006: 272). Prva i druga definicija potvrđuju uobičajeno shvatanje učenja kao savladavanje zadatih lekcija, dok druge dvije definicije sadrže stavove koji su bliski pojmu aktivne participacije.

Nivoi participacije

Na osnovu radova i zaključaka teoretičara i istraživača iz ove oblasti, možemo izdvojiti nekoliko nivoa uključivanja studenata u proces razvoja kurikuluma u najširem smislu definisanja ovog pojma.

Diktirani kurikulum, bez interakcije, podrazumijeva da je profesor kreirao kurikulum koji se *isporučuje* studentima koji nemaju ulogu u stvaranju ili mijenjanju kurikuluma. Studenti samo dolaze na predavanja i slušaju (ili ne). Sljedeći nivo je djelimično učestvovanje studenata, ali je ono u potpunosti pod kontrolom i vođeno od strane profesora. Studenti imaju utisak da su samo uključeni u proces. Na primjer, kada se od studenata traži povratna informacija ili komentar ili evaluacija, ali zapravo nikad ne vide da su se desile promjene na osnovu toga. To je naročito loše za participativni proces i može da dovede do „gubitka povjerenja u participativne inicijative i skretanja s pravog cilja ovog procesa“ (Arnstein, 1969: 24). Neki autori čak smatraju da bi ovakav nivo participacije trebalo da bude i niže rangiran od prethodno navedenog jer u *diktiranom* kurikulumu studenti nijesu u zabludi da imaju bilo kakav uticaj na kurikulum i sa te strane je odnos prema njima bar *pošten*. Naredni nivo podrazumijeva ograničeni izbor među propisanim izborima, što znači da je profesor predvidio neke oblasti ili segmente kurikuluma u kojima studenti mogu da učestvuju. Na primjer, studenti mogu da odlučuju o rasporedu predavanja ili izboru tema u

okviru šireg predloga tema. Četvrti nivo odnosi se na široku mogućnost izbora tema, među ponuđenim temama, i podrazumijeva viši nivo slobode u okviru ipak šireg opsega kurikuluma. Na primjer, tu spada mogućnost da studenti biraju teme za istraživačke projekte ili esejske radove, ili da sami odlučuju o načinu prezentacije rezultata rada ili znanja. Peti nivo – kontrola od strane studenata, unaprijed određenih oblasti izučavanja, ukazuje na to da posebni, specifični djelovi kurikuluma mogu biti kreirani i kontrolisani od strane studenata, dok šesti nivo podrazumijeva da studenti mogu sami da biraju koje djelove kurikuluma će sami formulirati ili imati uticaj na njihovo kompletno kreiranje. Naredni je partnerstvo, odnosno kurikulum o kojem se dogovara, i podrazumijeva da studenti i profesor u saradnji kreiraju kompletan kurikulum, što je u skladu s jednom od definicija kurikuluma kao „procesa koji je dinamičan, koji nastaje kroz saradnju i u kojem uče i studenti i profesori“ (Fraser and Bosanquet, 2006: 272). Ovakav pristup je veoma blizu idealu da su nastavnici i učenici zajednički graditelji znanja. Najviši nivo participacije jeste kontrola od strane studenata, što je izvodljivo u nekim stručnim kursovima gdje je studentima data sloboda da sami kreiraju ishode učenja, projekte i evaluaciju, u skladu s onim za kakva specifična polja neke oblasti žele da se školuju. Ovaj nivo je teško postići u praksi zbog toga što visokoškolski programi zahtijevaju unaprijed definisane ishode i ciljeve kako bi bili akreditovani i validni.

U nekim oblastima i programima niži nivoi participacije su maksimum koji je moguće ostvariti, što sve zavisi od cilja nastave, modula ili programa, kao i vrste kompetencija, ali i od drugih, ranije navedenih okolnosti. Guijt i Shah (Guijt and Shah, 1998) podržavaju rečeno i dodaju da nije uvijek konačni cilj dostići vrh predstavljene *tabele*, kao krajnji cilj kojem se obavezno teži. Ovdje treba dodati i teoretičare (Delpish, 2010) koji razmatraju participaciju s pozicije studenata i koji navode da ponekad ni sami studenti nijesu sigurni da u svim oblastima i situacijama imaju dovoljno kompetencija da u potpunosti rukovode svojim učenjem. Studenti prve godine bi, recimo, mogli biti zbunjeni ukoliko im nastavnik prepusti kontrolu nad kurikulumom, bez pripreme ili vođenja (Shor, 1992). Ovu dilemu podržavaju i drugi autori (Furlong and Cartmel, 2009; Huberman, 1970) kada analiziraju djelimično opiranje i nevoljno prihvatanje participacije studenata u kreiranju kurikuluma, bilo od strane profesora, bilo studenata. Osim toga, pojam i proces participacije zasnovan je na tome da se podrazumijeva rigidnost u kreiranju kurikuluma i tradicionalan stav prema studentima. Međutim, to ne mora da bude slučaj jer profesori često planiraju upravo u skladu s višegodišnjim iskustvom u radu s mladima, u skladu s promjenama u društvu i interesovanjima i potrebama studenata. Takođe, nije na isti način i na istom nivou moguće uključiti studente u planiranje kad je u pitanju čitav studijski program ili modul, odnosno njihova koncepcija, ili je u pitanju kreiranje pojedinačnih predmeta ili kurseva.

Navedena *tabela* nivoa participacije ima namjeru da podstakne i pospješi diskusiju o mogućnostima i poželjnosti participacije studenata u kreiranju kurikula, u različitim kontekstima. Ona je bila vodilja u našem akcionom istraživanju i procesu uključivanja studenata u postavljanje ciljeva, planiranje i realizovanje nastave iz oblasti pedagogije na FLU, kao i pokazatelj uspješnosti procesa.

Uočavanje problema – motiv za istraživanje i mijenjanje prakse

Studenti FLU nijesu se inicijalno opredijelili da se školuju za posao nastavnika, tj. likovnog pedagoga, već za sticanje diplome i kompetencija likovnog umjetnika – iz oblasti slikarstva, vajarstva, grafike i novih medija. Predmeti koji su iz reda obaveznih – pedagogija i školska pedagogija, a koji ih pripremaju za nastavnički poziv (uz psihologiju, metodiku i metodičku praksu), nijesu im omiljeni, i dio studenata vrlo teško prihvata obaveze i učenje iz ove oblasti. Njihova nemotivisanost potiče iz nemogućnosti da sebe percipiraju u pedagoškom radu s djecom i mladima. Studenti smatraju da nemaju lične osobine, kao ni dovoljno kompetencija za rad s djecom u školama; zatim smatraju da nastavnici generalno nemaju ugled u društvu; da nastavnici likovne kulture nemaju dobru poziciju čak ni u sopstvenim školama; da nije moguće raditi s nezainteresovanim učenicima i sl. Do ovih zaključaka došli smo na osnovu rezultata anketiranja, internih evaluacija i istraživanja objavljenih u radovima (Vesić, Vujačić, Joksimović, 2019; Joksimović, 2018). Međutim, u nalazima vidimo i da kada se zamisle u situaciji da su završili fakultet, veliki broj studenata kao jednu od profesionalnih opcija vidi i neku vrstu pedagoškog rada – s djecom i mladima u raznovrsnim edukativnim radionicama, pripremanja za upis u umjetničke škole i fakultete, udruživanje u ove svrhe i slično. U tom prostoru smo tražili opcije za uključivanje studenata u upravljanje sopstvenim obrazovanjem za budućnost u vaspitno-obrazovnim opcijama u najširem mogućem smislu. Osim toga, naučeni su da tokom studija u okviru stručnih/umjetničkih predmeta sami određuju i nose program, te smo pošli od pretpostavke da im neće biti strano da i u okviru predmeta Školska pedagogija budu inicijatori i kreatori programa.

Školska pedagogija je, inače, predmet na četvrtoj, završnoj godini studija, i slijedi nakon pohađanih i položenih ispita iz predmeta psihologija, pedagogija i metodika, paralelno uz pohađanje metodičke prakse u školama. Početna ideja je bila da ih predmet uputi u poslove nastavnika koji se ne odnose samo na neposredan rad u realizaciji nastave, već podrazumijeva učešće u stručnim tijelima škola i širok repertoar vaspitnog rada u školama. Kako su studenti ranijih generacija bili nedovoljno motivisani da se i dalje bave problemima vezanim za rad u osnovnim i srednjim školama, namjera je bila da se, u zajedničkom nastojanju,

prošire njihove kompetencije i interesovanja na različite vidove rada na polju kulture i obrazovanja.

Dakle, motiv za preispitivanje dotadašnje prakse i započinjanje akcionog istraživanja u okviru predmeta Školska pedagogija bilo je naprijed navedeno nezadovoljstvo studenata, a posljedično i profesora postojećim stanjem u nastavi i željom da se taj problem riješi. Oslonjeni na Levinovu definiciju da „akciono istraživanje simultano asistira u rešavanju praktičnog problema i proširenju naučnog znanja, a istovremeno ojačava i kompetencije uključenih aktera“ (Levin, 1946: 18), ideja nam je bila ne samo da se promijeni trenutni tok nastave ovog predmeta, već i da studenti, budući diplomci, promijene percepciju o sebi kao nekome ko čeka na (uglavnom neželjeni) posao u oblasti obrazovanja, te da preuzmu inicijativu u kreiranju ambijenta koji im omogućava da ne napuste identitet umjetnika, a obezbijede sebi egzistenciju u materijalnom smislu, bilo na polju umjetničkog vaspitanja i obrazovanja, bilo u nekoj srodnoj oblasti. Željeli smo da bez promjene njihovog osnovnog profesionalnog identiteta – umjetničkog, dođemo zajedno do *alatki* koje bi pomogle u prilagođavanju nepovoljnim društvenim okolnostima, zasnovanim na neizvjesnosti profesije.

Imajući u vidu da akciono istraživanje „ima za cilj da istovremeno doprinese i praktičnim problemima ljudi u konkretnoj problemskoj situaciji i ciljevima društvenih nauka kroz kolaboraciju u međusobno prihvatljivom etičkom okviru“ (Levin, 1946: 18), ono je izvedeno kolaborativno u konkretnoj situaciji i primarno je primjenjivo na razumijevanje procesa primjene u društvenim sistemima.

Plan akcije

Nakon konstatovanja i definisanja problema, prateći etape prema kojima bi trebalo da se odvija akciono istraživanje, ali istovremeno i naprijed navedene niveoe participativnog rada, uslijedio je plan istraživanja i njegova realizacija.

Kao početni korak, u prvom semestru, trebalo je omogućiti studentima da biraju teme za svoj istraživački rad (četvrti nivo participacije). Teme koje su bile ponuđene bile su širokog spektra i ticale su se problema rada u školi (s darovitom djecom, s djecom sa smetnjama u razvoju, pitanjima i izazovima vaspitnog rada, građenja pozitivne školske klime, interkulturalnog učenja u školi i slično), ali i pitanja likovne pedagogije u širem smislu – likovne radionice u funkciji razvoja djece i mladih, rad s djecom i mladima u muzejima i galerijama, ili proučavanje teorijskih postavki iz oblasti estetskog vaspitanja, tradicionalnih i savremenih teoretičara. Takođe je studentima ponuđeno da sami odaberu način dolaženja do podataka i materijala, ali i način prezentacije rezultata rada – mogli su da ih predstave u vidu teksta/eseja, filma, radionice i slično.

Nakon prezentacije i evaluacije urađenog (uz bilježenje pokazatelja motivisanosti, zainteresovanosti, učestalosti konsultacija, pohađanja nastave, aktivnosti tokom grupnih evaluacija, repertoara tema i metoda istraživanja i prezentovanja rezultata), stekli su se uslovi da prirodni nastavak (drugi semestar) bude peti i šesti nivo participacije, kada studenti sami, bez ponuđenih ideja od nastavnika, odlučuju kojom će se temom (tokom drugog semestra) baviti, i na koji način.

Uz prethodni razgovor o tome kakvim bi zanimanjima/poslovima mogli/voljeli da se bave (bilo da ti poslovi zaista postoje ili su plod njihove imaginacije i futurističkih predviđanja), zatim koje im kompetencije i vještine nedostaju za realizaciju vizije, kako vide sebe i svoju profesiju u širem socijalnom kontekstu, kakva vrsta saradnje i sa kim im je neophodna i slično, studenti su sami određivali istraživačku temu, metode izučavanja, da li rade samostalno, u paru ili timu, zatim su napravili idejni projekat koji je uključivao i način prezentacije i evaluacije.

Razgovori koji su prethodili odabiranju tema, a koji su vođeni kako u manjim grupama, tako i u okviru cijele generacije (56 studenata), doveli su do toga da se znatno proširi opseg zanimanja/poslova koji se mogu svrstati u likovno-pedagoški rad, te su teme koje su studenti osmišljavali bile veoma raznovrsne, kreativne i daleko su nadmašivale one koje su im bile prethodno nuđene u prvom semestru. Došli smo do širenja djelovanja likovnog umjetnika i van škole, na djelovanje u široj zajednici – ustanovama kulture, privatnim i alternativnim vaspitno-obrazovnim institucijama; lične inicijative mladih umjetnika; pomjeranja fokusa ka ličnoj promociji i partnerstvu s privatnim i javnim partnerima...

Zaključak

Nakon prezentovanja rezultata istraživačkih radova studenata, obavljena je konačna evaluacija (čije su pojedine faze rađene tokom procesa). Analizom početnog stanja, rezultata rada i komentara nakon prvog, te nakon drugog ciklusa istraživanja, konstatovana je – povećana motivacija za rad u okviru predmeta, zatim sagledavanje uloge umjetnika i umjetnosti iz nove vizure, drugačija percepcija likovne pedagogije, suočavanje sa širom perspektivom i repertoarom mogućnosti za bavljenje umjetničkim i pedagoškim radom, pomjeranje fokusa na širu društvenu misiju umjetnika...

Dokumentovana zapažanja i rezultati govore nam da su se dogodile sljedeće promjene:

- povećana motivacija – studenti su mnogo češće sami inicirali susrete i konsultacije s profesorom, više vremena provodili posvećeni zadatku proučavajući literaturu i internet izvore, završili zadatke i prije prvobitno dogovorenog roka, pratili prezentacije kolega s velikim interesovanjem i

participirali u evaluiranju davanjem konstruktivnih komentara, nastava je dobila na dinamičnosti i kreirana je pozitivna atmosfera;

- pokazana je zrelost u sagledavanju sopstvene pozicije i socijalnog konteksta u kojem se živi, kao i po pitanju obavljanja obaveza vezanih za studije i učenje;
- profesionalna orijentacija je dobila novu perspektivu – ispituju se nove mogućnosti, koje inicijalno nijesu bile planirane, razmišlja se o pripremanju za raznovrsne poslove;
- proširena je perspektiva djelovanja – prošireno sagledavanje repertoara mogućih djelovanja umjetnika u edukaciji na likovnoj i kulturnoj sceni;
- pedagoški predmeti tokom školovanja dobijaju smisao, i okvir su za nove perspektive;
- participacija vodi ka personalizaciji učenja i odgovornosti za sopstveno učenje;
- studenti su dobili nove ideje i samouvjerenost da mogu da kreiraju sopstveni put, uz konstatovanje da je saradnja i partnerstvo bitan dio lične afirmacije;
- efekat na nastavnika i dalje koncipiranje predmeta Školska pedagogija – nastavnik je dobio potvrdu o kvalitetu ideja koje je ranije imao, ali i nove ideje za koje ne bi znao da se nije desio ovakav tip komunikacije i participacije i zajedničke konstrukcije;
- participacija je pouzdan osnov za dalje planiranje – za razvoj, obogaćivanje i osavremenjivanje programa za buduće generacije;
- podstaknut je društveni aktivizam i proaktivno ponašanje u profesionalnom polju, kako studenata tako i nastavnika.

Možemo, stoga, da konstatujemo da je istraživanje imalo potencijal da doprinese ne samo ovoj generaciji studenata, ne samo aktuelnom nastavniku ili teoretičarima obrazovanja, već i budućim generacijama kao polazna osnova, što je u skladu sa stavom Eliota (Elliott, 1991: 54) da akciono istraživanje doprinosi „ne samo praksi, već i teoriji obrazovanja i poučavanja, koja je dostupna drugim učiteljima, što obrazovnu praksu čini reflektivnijom“ (Stenhouse, 1979). Tokom čitavog procesa težili smo da on ima demokratski karakter, koji se ogledao u tome da, osim što je samo praktikovanje ovakvog istraživanja u suštini primjena demokratskog principa, već se čini da smo ostvarili veću demokratizaciju u okviru predmeta i na nivou ustanove.

Prilozi

Prilog 1 – Etape istraživanja

Uočavanje problema
Definisanje ciljeva i akcije
Period istraživanja literature o temi – participacija
Akcija, intervencija
Opservacija
Refleksija
Evaluacija
Zaključci
Nova akcija, redefinisavanje problema, ciljeva, aktivnosti...
Ponovno prikupljanje podataka, posmatranje i promišljanje, evaluacija, zaključci...

Prilog 2 – Instrumenti i načini prikupljanja podataka

Razgovor, fokus grupe, intervjui, anketni listovi, bilješke s predavanja, interna evaluacija nastavnika, zvanična evaluacija studenata na FLU, ček-lista posmatranja prezentacija, prozivnik o prisustvu i aktivnosti na predavanjima, bilješke o pitanjima i dilemama koje postavljaju studenti, bilješke s dilemama nastavnika, spisak literature koju studenti istražuju a van je ponuđene od strane nastavnika, strukturisana lista za evaluaciju prezentacija, bilješke o učestalosti dolaska na konsultacije, tabela kontakata, tabela tema prije i poslije uključivanja studenata...

Prilog 3 – Teme

Ponuđene teme, u prvoj fazi:

- Rad s darovitom djecom u obaveznom obrazovanju
- Rad s djecom sa smetnjama u razvoju
- Pozitivna školska klima
- Interkulturalno učenje u školi
- Likovne radionice u funkciji razvoja djece i mladih
- Rad s djecom i mladima u muzejima i galerijama
- Uloga umjetnosti u razvoju ličnosti
- Teorije umjetničkog/estetskog vaspitanja

Teme koje su studenti sami inicirali u procesu participacije (a koje su grupisane oko sljedećih oblasti):

- Uloga likovnih pedagoga u društvu (školi, lokalnoj zajednici, kulturnom planiranju i politici, razvoju društva u cjelini) – teorijski aspekt

- Likovna umjetnost u funkciji kreiranja lokalne kulture (teorijski aspekt ili istraživanje na terenu)
- Akcioni plan – saradnja likovnih umjetnika s lokalnom bibliotekom, galerijom, muzejom, školom, vrtićem, skupštinom grada/opštine, privrednim subjektima, zanatskim radnjama, udruženjima invalida, roditelja djece sa specifičnim bolestima i sl.
- Istraživanja trenutnog stanja u pogledu informisanosti i znanja građana o aktuelnim dešavanjima u umjetnosti i kulturi
- Izrada kratkih programa za rad u oblasti likovnih umjetnosti s različitim populacijama
- Predlozi za kreiranje djelova udžbenika likovne kulture, po određenim temama/likovnim problemima
- Uloga i pozicija predmeta iz oblasti umjetnosti u osnovnim i srednjim školama
- Status/pozicija likovnih umjetnika u društvu, kod nas i u svijetu
- Alternativna zanimanja likovnih umjetnika
- Cjeloživotno učenje i lični razvoj likovnih umjetnika
- Pomoć države u pozicioniranju likovnih umjetnika
- Kulturna politika i obrazovna politika, međusobna uslovljenost
- Alternativni vidovi likovne edukacije
- Povezivanje likovnih umjetnosti s drugim oblastima života
- Povezivanje likovnih umjetnosti s naukama
- Uloga novih medija u likovnim umjetnostima
- Korišćenje novih medija u likovnoj edukaciji mladih

Literatura

1. Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation, *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
2. Aronowitz, S. (1994). A different perspective on educational equality, *Review of Education / Pedagogy / Cultural studies*, 16 (2) 135–151.
3. Barnett, R. and Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
4. Bovill, C., Morss, K. and Bulley, C. (2009). Should students participate in curriculum design? Discussion arising from a first year curriculum design project and a literature review. *Pedagogic Research in Maximizing*

Education 3 (2) 17–26. Available: http://www.hope.ac.uk/learningandteaching/downloads/prime/prime_vol_3_issue_2.pdf

5. Bovill, C. and Bulley, C. J. (2011). A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility. In Rust, C. Improving Student Learning (18) *Global theories and local practices: institutional, disciplinary and cultural variations*. Oxford: The Oxford Centre for Staff and Educational Development, 176–188.
6. Bovill, C. Cook-Sather, A. and Felten, P. (2011). Changing Participants in Pedagogical Planning: Students as Co-Creators of Teaching approaches, Course Design and Curricula. *International Journal for Academic Development* 16 (2) 133–145.
7. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7th edition. London: Routledge.
8. Collis, B. & Moonen, J. (2005). *An on-going journey: technology as a learning workbench*. Available online at: http://doc.utwente.nl/50888/1/rede_Collis_Moonen.pdf (accessed 15. September 2010).
9. Crowther, J., Galloway, V. and Martin, I. (2005). Introduction: radicalising intellectual work, In Crowther, J., Galloway, V. and Martin, I. (eds) *Popular education: engaging the academy. International perspectives*, Leicester: Niace.
10. Delpish, A., Darby, A., Holmes, A., Knight-McKenna, M., Mihans, R., King, C. & Felten, P. (2010). Equalising voices: student faculty partnership in course design. In: C. Werder and M. M. Otis (Eds) *Engaging student voices in the study of teaching and learning*. Virginia: Stylus.
11. Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
12. Entwistle, N. J. (1988). *Styles of learning and teaching*. London: David Fulton.
13. Fraser, S, and Bosanquet, A. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31(3), p.269–284.
14. Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. Revised ed. London: Penguin.
15. Freire, P. (2003). From pedagogy of the oppressed, In Darder, A., Baltodano, M. and Torres, R. D. (Eds) *The critical pedagogy reader*, New York: RoutledgeFalmer.
16. Furlong, A. & Cartmel, F. (2009). *Higher education and social justice*. Maidenhead: Open University Press/SRHE.
17. Guijt, I. & Shah, M. K. (1998). Waking Up to Power, Conflict and Process, in I. Guijt & M. K. Shah (Eds) *The Myth of Community Gender Issues in Participatory Development*. London: Intermediate Technology Publications.

18. Gwatkin, D. R. (2000). Health inequalities and the health of the poor: what do we know? What can we do? *Bulletin of the World Health Organisation*, 78 (1) 3–18.
19. Huberman, M. (1970). University student participation in curricula design. *Prospects in Education*, 1(1) 41–47.
20. Joksimović, A. (2017). Stavovi studenata Fakulteta likovnih umjetnosti o profesiji nastavnika likovne kulture, *Vaspitanje i obrazovanje*, br.3/4, Podgorica, ISSN 0350-1094, str. 45–57, UDK 303.62:(73/75-057.875, UDK 371.123:111.852
21. Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2.
22. Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper and Brothers.
23. Marton, F. & Saljo, R. (1997). Approaches to Learning, in F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds) *The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education* (2nd edn). Edinburgh: Scottish Academic Press.
24. Carini, R. M., Kuh, G. D. and Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: testing the linkages, *Research in Higher Education*, 47 (1) 1–32.
25. Morrison, K. R. B. (1995). Dewey, Habermas and reflective practice. *Curriculum*, 16(2), 82–94.
26. Pinar, W. F. (1981). The reconceptualization of curriculum studies, In Giroux, H. A., Penna, A. N. and Pinar, W. F. (Eds) *Curriculum and instruction alternatives in education*. Berkeley: McCutchen Publishing.
27. Reynolds, M., Sclater, M. and Tickner, S. (2004). *A critique of participative discourses adopted in networked learning*. EQUEL Symposium and Papers presented at the Networked Learning 2004. Conference, Lancaster University, April 5–7.
28. Rice, C. D. (2004). *Enlightened universities: beyond political agendas*. Edinburgh: Policy Institute Series: Society No. 4.
29. Rogers, C. and Freiberg, H. J. (1969). *Freedom to learn*. (3rd ed.) New York: Macmillan Publishing.
30. Scandrett, E., O’Leary, T. and Martinez, T. (2005). *Learning environmental justice through dialogue*. PASCAL Conference Proceedings: Making Knowledge Work. Leicester: NIACE.
31. Shor, I. (1992). *Empowering education. Critical teaching for social change*. London: University of Chicago Press.
32. Taylor, R., Barr, J. and Steele, T. (2002). *For a radical higher education after postmodernism*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

33. Vesić, D., Vujačić, M. i Joksimović, A. (2019). Vizije studenata Fakulteta likovnih umetnosti o profesionalnom životu i radu, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Godina 51, Broj 1, Beograd, 326–365 UDK 37.036-057.875(497.11); 159.923
34. ISSN 0579-6431 DOI: <https://doi.org/10.2298/ZIPI1901326V>
35. Wilkinson, M. and Scandrett, E. (2003). A popular education approach to tackling environmental injustice and widening participation. *Concept*, 13 (1/2) 11–16.

PARTICIPATION MODEL OF NON-ART COURSES IN THE TEACHING AT THE FACULTY OF FINE ARTS

Abstract

Guided by the idea that overcoming traditional pedagogic paradigm is a precondition for creating additional quality in teaching, we made an attempt to found the group of pedagogic courses at the Faculty of Fine Arts on interactive, interrogative and most of all participative concepts. The aim of our paper is to present an attempt of improvement of teaching quality of non-art courses based on participation of students in selection of theme, teaching method, engagement of their creative skills, intuition and enterprise. The teaching was tailored to respond the students' needs but market needs, too. It was also based on cultural, technological, economic and social environments and development strategies. The research results show there are many advantages of all-inclusive participation such as strengthening of motivation, strengthening of personal and professional competences etc. Such improvements were recorded during the research and the players were able to foresee the next steps towards their professional development both teachers and students.

Key words: *participation of students, higher education, pedagogic-method preparation, Fine Arts Pedagogy.*