REFERENTNI OKVIR KOMPETENCIJA ZA DEMOKRATSKU KULTURU

Knjiga 3
Vodič za implementaciju

Nastavni plan i program

Pedagogija

Ocenjivanje

Obrazovanje nastavnika

Sveobuhvatni pristup školi

Jačanje otpornosti prema radikalizaciji koja vodi u nasilni ekstremizam i terorizam

Savet Evrope

Englesko izdanje:
Reference Framework of Competences for Democratic Culture

ISBN 978-92-871-8575-4
(Komplet iz tri dela)
Prevod ovog dokumenta je pripremljen uz pomoć sredstava zajedničkog projekta Evropske unije i Saveta Evrope, «Kvalitetno obrazovanje za sve. »Stavovi i mišljenja izraženi u njemu predstavljaju odgovornost autora i ni na koji način ne izražavaju zvanične stavove Evropske unije ni Saveta Evrope.

© 2020 Savet Evrope. Sva prava zadržana. Licencirano Evropskoj uniji pod uslovima. Nijedan deo ove publikacije ne sme biti preveden, reprodukovan ili prenet, ni u jednom vidu i ni na koji način, elektronskim (CD, internet itd.) ili mehaničkim putem, uključujući fotokopiranje, snimanje ili neki drugi vid skladištenja informacija ili njihovog smeštanja u sisteme za dalje preuzimanje, bez prethodne pismene dozvole Direktorata za komunikacije (F-67075 Strasbourg Cedex ili publishing@coe.int).

Fotografije: iStockphoto.com
Dizajn korica i slog i prelom: Odeljenje za proizvodnju dokumenata i publikacija (SPDP), Savet Evrope

Izdavaštvo Saveta Evrope
(*Council of Europe Publishing*)
F-67075 Strasbourg Cedex
http://book.coe.int

© Savet Evrope, april 2018
Štampano u Savetu Evrope

Sadržaj

UVODNA REČ 5

PREDGOVOR 7

ZAHVALNOST 9

POGLAVLJE 1 – KOMPETENCIJE ZA DEMOKRATSKU KULTURU I NASTAVNI PLAN I PROGRAM 11

POGLAVLJE 2 – KOMPETENCIJE ZA DEMOKRATSKU KULTURU I PEDAGOGIJA 27

POGLAVLJE 3 – KOMPETENCIJE ZA DEMOKRATSKU KULTURU I OCENJIVANE 53

POGLAVLJE 4 – KOMPETENCIJE ZA DEMOKRATSKU KULTURU I OBRAZOVANJE NASTAVNIKA 77

POGLAVLJE 5 – KOMPETENCIJE ZA DEMOKRATSKU KULTURU I SVEOBUHVATNI PRISTUP ŠKOLI 93

POGLAVLJE 6 – KOMPETENCIJE ZA DEMOKRATSKU KULTURU I JAČANJE OTPORNOSTI PREMA RADIKALIZACIJI KOJA VODI U NASILNI TERORIZAM 107

Radi lakšeg navođenja, model kompetencija za demokratsku kulturu se nalazi na unutrašnjoj strani korica ove publikacije.

Uvodna reč

Demokratski zakoni i institucije mogu da funkcionišu samo kada se zasnivaju na demokratskoj kulturi. Iz tog razloga je obrazovanje ključ. To su zaključci Trećeg susreta šefova država i vlada Saveta Evrope održanog u Varšavi 2005. godine. Na toj osnovi, naša organizacija je dobila zadatak da „unapredi demokratsku kulturu među našim građanima". Za ovo je najvažnije obezbediti da mladi ljudi usvajaju znanja, vrednosti i jačaju kapacitet da budu odgovorni građani u modernim, raznolikim, demokratskim društvima.

Od tog trenutka, države članice EU su preduzele niz inicijativa u ovoj oblasti. Ono što je nedostajalo jeste jasno usmerenje i razumevanje zajedničkih ciljeva građanskog obrazovanja. Naš Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu je osmišljen da premosti taj jaz.

Hitna potreba za ovakvim dokumentom je posebno jasno izražena nakon mnogobrojnih terorističkih napada širom Evrope u poslednje vreme. Obrazovanje je srednjoročna ili dugoročna investicija u sprečavanju nasilnog ekstremizma i radikalizacije, ali posao mora da otpočne sada. U tom svetlu, Model kompetencija (koji se nalazi u Knjizi 1 Referentnog okvira) jednoglasno je podržan na 25. zasedanju Stalne konferencije ministara obrazovanja Saveta Evrope održanom 2016. godine u Briselu.

Ovaj Referentni okvir je rezultat opsežnih konsultacija i provera u državama članicama Saveta Evrope i šire. Izgrađen je na zajedničkim načelima naših demokratskih društava. On definiše alate i kritičko razumevanje koje učenici na svim nivoima obrazovanja treba da steknu, kako bi imali osećaj pripadništva i sami na pozitivan način doprinosili demokratskim društvima u kojima živimo. Na taj način, ovaj dokument nudi zajedničko usmerenje za delovanje obrazovnih sistema, uz poštovanje raznolikosti pedagoških pristupa.

Svrha ovog Referentnog okvira jeste da podrži države članice EU u razvijanju otvorenih, tolerantnih i raznolikih društava kroz njihovo obrazovanje. Nadam se da će one prihvatiti ovaj alat i da će ga koristiti.

Thorbjørn Jagland

Generalni sekretar
Saveta Evrope

Predgovor

U kakvom društvu će naša deca živeti sutra? Važan deo odgovora na ovo pitanje leži u obrazovanju koje im danas pružamo. Obrazovanje ima suštinski važnu ulogu u izgradnji budućnosti i odražava onu vrstu sveta koju želimo da pripremimo za generacije koje dolaze.

Demokratija predstavlja jedan od tri stuba Saveta Evrope i njene države članice ne bi trebalo nimalo da oklevaju da učine da ona ostane ključni temelj za naša društva u budućnosti. Naše institucije mogu biti čvrste, ali one će funkcionisati na istinski demokratski način samo ukoliko su naši građani potpuno svesni ne samo svog prava glasa, već i vrednosti koje naše institucije oličavaju. Potrebno je da naši obrazovni sistemi i škole pripreme mlade ljude da postanu aktivni, angažovani i odgovorni pojedinci: složena, multikulturalna i društva koja su u stalnom razvoju i u kojima živimo ne mogu da funkcionišu bez toga. U praskozorje kvantnog računarstva i veštačke inteligencije, sve je važnije da naša deca raspolažu vrednostima, stavovima, veštinama, znanjem i kritičkim razumevanjem koje će im omogućiti da donose odgovorne odluke o svojoj budućnosti.

Početnu tačku za izradu Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu Saveta Evrope predstavljalo je uverenje da priprema za demokratsko građanstvo mora da bude jedna od glavnih misija obrazovnih sistema obrazovanja, škola i univerziteta. Ovo znači osigurati da učenici znaju i razumeju izazove sa kojima se suočavaju i posledice svojih odluka, šta su sposobni da urade, a šta treba da izbegavaju da čine. Da bi sve ovo uradili, oni ne samo da treba da poseduju znanje, već i odgovarajuće kompetencije – a, svrha ovog Referentnog okvira jeste da definiše šta su te kompetencije.

Sam Referentni okvir se sastoji od tri knjige.

Prva sadrži Model kompetencija, kako ga je utvrdio multidisciplinarni tim međunarodnih eksperata nakon širokog istraživanja i konsultacija. Ovih 20 kompetencija je podeljeno na četiri oblasti – vrednosti, stavovi, veštine i znanje i kritičko razumevanje, a uz njih su date i informacije o istorijatu modela, načinu izrade i kako je zamišljeno da se koristi.

Knjiga 2 sadrži niz izjava koje postavljaju ciljeve i ishode učenja za svaku kompetenciju. Cilj ovih normiranih ključnih reči (deskriptora) jeste da pomognu zaposlenima u obrazovanju da osmisle situacije učenja koje im omogućavaju da posmatraju ponašanje učenika u odnosu na datu kompetenciju. Deskriptori su provereni od strane škola i nastavnika u 16 država članica, na dobrovoljnoj osnovi.

Knjiga 3 nudi smernice o tome kako se Model kompetencija može koristiti u šest obrazovnih konteksta. Nova poglavlja će biti blagovremeno dodavana.

Referentni okvir je ponuđen kao instrument koji treba da inspiriše individualne pristupe u nastavi kompetencija za demokratsku kulturu, ne odstupajući od zajedničkog cilja. Iako ne postoji obaveza korišćenja ovih knjiga na utvrđen način, namera je da one posluže kao koherentna celina i mi preporučujemo zaposlenima u obrazovanju da se upoznaju sa celokupnim konceptom, pre nego što se odluče za sopstveni pristup u skladu sa njihovim konkretnim potrebama i kontekstom.

Veoma sam ponosna što mogu da predstavim ovaj Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu našim državama članicama. On je rezultat posvećenog rada i primer konsultacija i otvorenosti uma. Nadam se da će ga mnogi od vas koristiti u duhu u kome je ponuđen: kao doprinos naporima da se potrudimo i stvorimo društvo u kome ćemo biti zadovoljni da vidimo da naša deca žive.

Snežana Samardžić-Marković

Savet Evrope
Generalna direktorka
Direktorata za demokratiju

Zahvalnost

Autorskom timu

Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu razvilo je Odeljenje za obrazovanje u saradnji sa sledećim međunarodnim ekspertima:

Martin Beret

Luiza de Bivar Blek

Majkl Biram

Jaroslav Fatlin

Lars Gudmundson

Hilligje van't Land

Klaudija Lenc

Paskal Mompon Gajar

Milica Popović

Kalin Rus

Salvador Sala

Natalia Viskrensenskaja

Pavel Zgaga

Odeljenju za obrazovanje Saveta Evrope

Načelnik Odeljenja: Sjur Bergan

Načelnik Sektora za obrazovnu politiku: Vilano Kiriazi

Glavni menadžer projekta: Kristofer Rejnolds

Pomoćnice: Mirej Vendling, Klodin Martan Ostvald

Na podršci i pomoći

Odeljenje za obrazovanje Saveta Evrope posebno zahvaljuje sledećim licima na podršci:

- Žosep Dajares i Ester Rabaza Grau, stalnim predstavnicima Kneževine Andora u Savetu Evrope od 2012–2017;
- Germain Dondelinger†, Jindřich Fryč and Etienne Gilliard, predsedavajućima Upravnog odbora za obrazovnu politiku i praksu Saveta Evrope od 2012–2018;
- Ketevan Natriašvili, zamenici ministra obrazovanja, Gruzija.

Projekat za izradu Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu uživao je aktivnu i finansijsku podršku ministarstava obrazovanja Andore, Belgije, Kipra, Republike Češke, Gruzije, Grčke i Norveške.

Odeljenje za obrazovanje takođe izražava zahvalnost Evropskom centru Wergeland i Interkulturalalnom institutu Temišvara za veliku pomoć u obuci i pilotiranju projekta.

Za pojedinačne doprinose

Odeljenje za obrazovanje Saveta Evrope duguje zahvalnost sledećim pojedincima za njihove nemerljive povratne informacije i doprinos koji su dali tokom izrade Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu:

Erik Amno, Matija Bajuti, Lions Bekemans, Čezar Birzea, Lavinija Braći, Fabijana Kardeti, Mariza Kavali, Ejdan Kliford, Danijel Koste, Kue Anh Dang, Leh Davčeva, Darla Dirdorf, Migel Anhel Garsija Lopez, Ralf Gauvajler, Rolf Golob, Fernanda Gonzales-Dreher, Ričard Haris, Pru Holms, Brajoni Hoskins, Karolin Hovart, Ted Hadlston, Elene Žiblaz, Andreas Korber, Ildiko Lazar, Rachel Lindner, Petr Macek, Džulija Marlier, Gijom Marks, Dejvid Muler, Natia Nacvlišvili, Oana Nestian Sandu, Rajnhild Ote, Stavrula Filipo, Alison Fips, Agostino Portera, Maržena Rafalska, Monik Roene, Roberto Rufino, Florin Alin Sava, Hju Starki, Olena Štislavska, Anđela Tesileanu, Felisa Tibits, Džudit Torni Purta, Angelos Valianatos, Manuela Vagner, Šarlot Vislander, Robin Vilson, Ulrike Volf-Jontofsohn, Fatmiroše Džemalaj.

Na kraju, ali ne najmanje važno, Odeljenje za obrazovanje želi da izrazi iskrenu zahvalnost za saradnju i posvećenost brojnim nastavnicima, onima koji obrazuju nastavnike i direktorima škola koji su pilotirali projekat uvođenja deskriptora.

Poglavlje 1

Kompetencije za demokratsku kulturu i nastavni plan i program

Kratak prikaz sadržaja

- Kome je namenjeno ovo poglavlje?
- Svrha i opšti pregled
- Model kompetencija za demokratsku kulturu i nastavni plan i program
- Definicije, oblici, pristupi i organizacija nastavnog plana i programa
- Korišćenje Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu za nastavne planove i programe
- Osmišljavanje i izrada nastavnih planova i programa
- Preporuke
- Izvori
- Dodatno štivo za proučavanje

Kome je namenjeno ovo poglavlje?

Glavna ciljna grupa za ovo poglavlje o nastavnom planu i program jesu kreatori politika u obrazovanju, direktori škola, dekani ili rukovodioci u obrazovanju, kreatori nastavnih planova i programa u ministarstvu, na regionalnom nivou ili na nivou lokalne uprave, nastavnici i učenici.

Svrha i opšti pregled

Svrha ovog poglavlja jeste da razmotri kako oni koji su zaduženi za osmišljavanje i izradu nastavnog plana i programa i za reforme obrazovanja mogu koristiti kompetencije za demokratsku kulturu i kako se one mogu koristiti, na primer, za reviziju ili dalje razvijanje postojećeg ili za izradu novog nastavnog plana i programa.

U ovom poglavlju se razmatraju i definišu različite vrste nastavnih planova i programa i nivoi na kojima se donose odluke u vezi sa njihovom prirodom i sadržajem od nivoa propisanog nastavnog plana i programa do nivoa kada odluke o nastavnom planu i programu donose nastavnici i učenici. Koristimo izraz „propisan nastavni plan i program" da označimo zakonom obavezan nastavni plan i program koji odobrava telo koje je po zakonu nadležno za utvrđivanje sadržaja obrazovanja. Propisan nastavni plan i program se obavezno sprovodi u školama.

Nastavni planovi i programi se mogu praviti sa različitih početnih pozicija, na primer znanja koja treba savladati ili kompetencija koje treba steći. Okvir kompetencija za demokratsku kulturu se može koristiti u svakom pristupu. Nastavni planovi i programi se takođe mogu osmisliti tako da obuhvataju različite nastavne metode i metodologije nastave i učenja, a u ovom poglavlju se razmatra kako se model kompetencija za demokratsku kulturu može koristiti u skladu sa odabranom metodom i metodologijom nastave, na primer kroz rad na projektu ili interdisciplinarno – kroz teme koje se provlače kroz ceo nastavni plan i program.

U ovom poglavlju se dalje izlažu načini upotrebe modela kompetencija za demokratsku kulturu za reviziju i osmišljavanje nastavnih planova i programa različitih vrsta na različitim nivoima odlučivanja, od nacionalnog preko lokalnog, do nivoa predmeta koji se izučava ili nivoa učinioce. Na ovom zadnje pomenutom nivou nastavnog plana i programa posebna pažnja je posvećena konkretnoj situaciji u visokom obrazovanju.

Model kompetencija za demokratsku kulturu i nastavni plan i program

Model kompetencija za demokratsku kulturu definiše vrednosti, stavove, veštine, znanje i kritičko razumevanje koje pojedinac treba da poseduje da bi bio aktivni učesnik u „demokratskoj kulturi/društvu/grupi". Njega prate deskriptori koji opisuju nivoe kompetencija (vidi Knjigu 2 Referentnog okvira). Ti deskriptori obuhvataju samo one vrednosti, stavove, veštine, znanje i razumevanje koji se mogu naučiti, predavati i ocenjivati.

Mladi ljudi mogu sticati ove kompetencije u neformalnom učenju kroz iskustvo o svetu i društvu u kome žive. One se takođe mogu naučiti u formalnom ili neformalnom obrazovanju uz pomoć nastavnika ili nekog drugog facilitatora učenja. U ovom poslednjem pomenutom slučaju, od nastavnika i facilitatora učenja se očekuje da planski obezbede da učenje bude pristupačno na sistematski i principijelan način.

Model kompetencija za demokratsku kulturu se može koristiti u planiranju, analizi i reviziji postojećih planova i njihovog sprovođenja, a naročito ishoda učenja koje takvi planovi promovišu.

Očekivani ishodi učenja koje učenici treba da postignu mogu se porediti sa deskriptorima kompetencija i ponašanjima koja im odgovaraju. Deskriptori kompetencija se takođe mogu koristiti u formalnom i informalnom ocenjivanju da bi se potvrdilo da je postignut ishod učenja, kao što je objašnjeno u Poglavlju 3, o ocenjivanju.

Pored postojećih nastavnih planova i programa, ovaj model se takođe može koristiti da označi komponente nastavnog plana i programa i očekivane ishode učenja nekog novog nastavnog plana i programa, uz poklanjanje odgovarajuće pažnje njegovom sprovođenju i ocenjivanju.

Definicije, oblici, pristupi i organizacija nastavnog plana i programa

Definicije

Postoje brojne definicije nastavnog plana i programa i svaka od njih obuhvata drugačiji koncept obrazovanja. Tradicionalno, nastavni plan i program je plan nastave iz konkretnog predmeta ili oblasti proučavanja koji se odvija na času. Danas se pod nastavnim planom i programom podrazumeva plan za oblikovanje učenja učenika kroz sve vrste iskustava u okviru obrazovne institucije, bilo na času ili van institucije.

U ovom poglavlju, „nastavni plan i program" je definisan prvenstveno kao „plan učenja" koji se odvija ne samo u konkretnom odeljenju ili predmetu izučavanja već u obrazovnoj instituciji, kao što su škola, univerzitet ili neka druga institucija koja služi za obrazovanje i obuku. Konkretnije, nastavni plan i program označava plan učenja u formi opisa ishoda učenja, učenja sadržaja i učenja procesa za utvrđen period izučavanja.

Nastavni plan i program se takođe može definisati jednostavno kao ukupan zbir iskustava koje učenici stiču u obrazovnoj instituciji, od kojih su neka planirana, a druga nisu. I na tu definiciju ćemo se takođe osvrnuti u ovom poglavlju.

Nivoi odlučivanja i oblici nastavnog plana i programa

Kada se osmišljava i izrađuje nastavni plan i program, centralno pitanje je ko odlučuje o nastavnom planu i programu? Kada je donošenje odluka u obrazovanju centralizovano, o nastavnom planu i programu kao „planu učenja" odlučuje državni nadležni organ zadužen za obrazovanje ili njegova nadležna tela. Kada je donošenje odluka

decentralizovano, institucija i nastavnici odlučuju o sadržaju i ciljevima nastavnog plana i programa (npr. nastavni plan i program koji se zasniva na školi).

Model kompetencija za demokratsku kulturu može uticati na nastavne planove i programe na različitim nivoima donošenja odluka: na nivou sistema, na nivou institucije, na nivou predmeta izučavanja ili učionice i na nivou učenika.

Nastavni plan i program kao „plan učenja" ima konkretne karakteristike i oblike na svakom nivou. Na nivou sistema, nastavni plan i program propisuje nadležni organ, koji nalaže šta se mora naučiti u kojoj fazi obrazovanja. Na nivou institucije, propisan nastavni plan i program izrađuju nastavnici i pedagoški stručnjaci koji ga prilagođavaju u skladu sa kontekstom škole i obrazovnim potrebama.

Na nivou predmeta ili učionice, propisan nastavni plan i program i nastavni plan i program institucije se razvijaju i primenjuju u planovima nastave i metodološkim uputstvima. Nastavnici, a u nekim slučajevima i učenici, zatim tumače propisan i nastavni plan i program institucije i primenjuju ga u praksi. Konačno, na nivou učenika, učenici iskustveno prolaze kroz nastavni plan i program koji su planirali nastavnici i stvaraju i razvijaju kompetencije.

Dakle, nastavni plan i program se izgrađuje, razvija i menja u konkretnom kontekstu i vremenu, a model kompetencija za demokratsku kulturu se može koristiti, u celini ili delimično, na svakom nivou izrade nastavnog plana i programa.

Drugo značenje nastavnog plana i programa, kako je napred rečeno, odnosi se na sva iskustva koja učenici stiču u obrazovnoj instituciji i to se odvojeno razmatra u Poglavlju 5, o sveobuhvatnom pristupu školi.

Pristupi nastavnom planu i programu

Postoje brojni i različiti pristupi izradi nastavnog plana i programa kao plana učenja, od kojih su tri česta u evropskim zemljama: nastavni plan i program zasnovan na znanju, nastavni plan i program zasnovan na ciljevima i nastavni plan i program zasnovan na kompetencijama. Svaki pristup određuje koji ključni element gradi nastavni plan i program, pri čemu ostale komponente nastavnog plana i programa proizlaze iz tog ključnog elementa.

Nastavni plan i program se tradicionalno osmišljava i izrađuje kao nastavni plan i program zasnovan na znanju. Kod ovog pristupa, znanje činjenica i koncepata (deklarativno znanje) ima značajniju ulogu, mada se i druge vrste znanja takođe biraju, kao što je poznavanje procedura, metakognitivno znanje i poznavanje stavova. Suštinski važan element je izbor i klasifikacija onoga što se smatra relevantnim znanjem u svrhu konkretnog nastavnog plana i programa.

Nastavni plan i program zasnovan na ciljevima pretpostavlja da ciljevi, utvrđeni kao očekivano ponašanje učenika, čine strukturu i usmeravaju izbor sadržaja predmetnog nastavnog plana i programa. Nastavni plan i program se tada formuliše u smislu namera o onome šta bi učenici trebalo da uče da bi ostvarili utvrđene ciljeve. U ranijoj verziji ovog pristupa, ciljevi su formulisani u smislu onoga što bi trebalo predavati, na primer, znanje iz hemije ili veštine koje su potrebne za vršenje eksperimenata. Kasnije se taj pristup pomera u pravcu usredsređenosti na učenje, gde se

ciljevi formulišu uzimajući u obzir šta ponašanja učenika treba da pokažu. Ta formulacija se onda može promeniti u eksplicitno pozivanje na očekivano usvajanje „kompetencija" od strane učenika, na primer, kompetencija „za planiranje i vršenje hemijskih eksperimenata da bi potvrdili sopstvene hipoteze".

Nastavni plan i program koji se zasniva na kompetencijama je, stoga, nastavni plan i program koji se zasniva na ciljevima. To stavlja učenje i učenika u centar nastavnog plana i programa, uz korišćenje kompetencija koje su specifične za određenu oblast ili predmet izučavanja i/ili interdisciplinarnih kompetencija. Nastavni plan i program kao plan učenja se obično sastavlja u smislu onoga šta učenici „znaju" na kraju perioda učenja iz nekog predmeta ili iz skupa kompetencija koje obuhvataju isti predmet ili sve predmete. Razmatranje kompetencija u smislu onoga šta učenici „znaju" omogućava pristup ocenjivanju koji se usredsređuje na učinak učenika i, samim tim, ono šta ocenjivač ume da opazi.

U ovom pristupu se kompetencije (vrednosti, stavovi, veštine i znanje i kritičko razumevanje) smatraju međusobno povezanim. Da bi postupala na kompetentan način, osoba koristi odgovarajuće vrednosti, stavove, veštine i znanje i kritičko razumevanje u konkretnoj situaciji, na primer da protumači neki fenomen, da analizira i reši problem ili da predloži alternativna rešenja.

Model kompetencija za demokratsku kulturu je osmišljen u okviru pristupa za nastavni plan i program koji se zasniva na kompetencijama, ali u praksi nijedan od tih pristupa ne postoji isključivo u samo jednom čistom obliku. U stvarnosti, ti pristupi nastavnim planovima i programima se često kombinuju i zato je važno imati na umu da se model kompetencija za demokratsku kulturu može koristiti u svim pristupima koji se koriste za nastavni plan i program.

Kada je reč o nastavnom planu i programu koji se zasniva na znanju, autori nastavnog plana i programa mogu na primer da naglase važnost razumevanja znanja. U tom slučaju, nastavnici bi naglasili znanje o vrednostima (deklarativno znanje) i podučavali učenike da analiziraju i razmišljaju o vrednostima, a ne da se trude da nateraju učenike da prihvate i demonstriraju kompetenciju za konkretne vrednosti. Kritičko razumevanje vrednosti ne obavezuje nastavnike ili učenike da usvajaju ili odbacuju konkretne vrednosti.

Organizacija nastavnog plana i programa

Nastavni plan i program kao plan učenja može biti organizovan po predmetima ili disciplinama, oblastima izučavanja, interdisciplinarnim temama ili projektima, pri čemu se u svakom od njih stiču kompetencije – kao one koje su opisane u modelu kompetencija za demokratsku kulturu. Ovaj spisak obuhvata samo glavne vrste organizovanja nastavnog plana i programa:

- **Predmeti ili discipline**. Nastavni plan i program može biti organizovan kroz tradicionalne predmete, kao što su: matematika, jezik, fizika, istorija, filozofija itd., a svi predmeti izučavanja se mogu odnositi i na kompetencija za demokratsku kulturu. Na primer matematičke veštine, kao što su vršenje procena, prepoznavanje obrazaca, proporcionalno rezonovanje ili korišćenje kompjuterizovanih alata, povezane su sa kompetencija za demokratsku kulturu zato što od učenika zahtevaju da kritički misle i saopštavaju svoje zamisli.

- **Oblasti izučavanja**. Oblast izučavanja je u smislu učenja omeđena konceptualnim prostorom, a ne predmetima/disciplinama. Učenje se zatim definiše onim što je potrebno steći za konkretnu vrstu iskustva, kao što su: vizuelno i plastično obrazovanje, nauka, društvene nauke ili pomoću konkretne grupe kompetencija ili veština, kao što su životne veštine.
- **Interdisciplinarne teme i kompetencije u nastavnim planovima i programima**. Interdisciplinarne teme mogu biti osmišljene u smislu fenomena ili pitanja, kao što su „obrazovanje za demokratiju", „životna sredina ili ekološko obrazovanje", i „mirovno obrazovanje". Učenje koje se zasniva na fenomenima ili učenje koje se zasniva na pitanjima jesu pristupi koji nastavu i učenje koncipiraju na holistički način zasnovan na fenomenima i pitanjima iz stvarnog života. Početna tačka je postavljanje pitanja ili postavljanje problema za koje su učenici zainteresovani. Nastavni plan i program se zatim strukturira polazeći od ovih fenomena ili pitanja, kao što su „migracije" ili „snabdevanje vodom i hranom", a različiti predmeti se integrišu oko njih. Pedagoške metode, kao što je učenje zasnovano na upitima, učenje zasnovano na problemima, učenje kroz projekat i portfoliji najadekvatniji su za ovu konkretnu vrstu nastavnog plana i programa.

Nastavni planovi i programi se takođe organizuju u smislu interdisciplinarnih kompetencija, kao što su: demokratske kompetencije, komunikacione kompetencije, kompetencije za učenje učenja.

U ovom konceptu nastavnog plana i programa interdisciplinarna kompetencija se izučava u svim predmetima ili oblastima izučavanja i samim tim, predaju je svi nastavnici. Očekuje se da se „ključne kompetencije" razvijaju kao interdisciplinarne kompetencije kroz nastavni plan i program i od ove vrste nastavnog plana i programa se očekuje da prelazi granice predmeta i da na disciplinovan način promišlja o sadržajima obrazovanja.

Svaka vrsta organizovanja nastavnog plana i programa nudi konkretan konceptualni prostor i vreme za učenje koje se smatra odgovarajućim na određenom nivou obrazovanja. Vlade i/ili nadležni državni organi odlučuju koja vrsta jednog, ili koja kombinacija ovih vrsta nastavnih planova i programa se smatra najboljom za strukturiranje i organizovanje obrazovanja. Oni to čine u funkciji onoga što smatraju da jeste priroda učenja, šta bi trebalo naučiti i koji pristup ili kombinacija pristupa je najadekvatnija za njihovu svrhu.

Korišćenje Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu za nastavne planove i programe

Model kompetencija za demokratsku kulturu se može koristiti u celini ili delimično kao sredstvo za obogaćivanje nastavnog plana i programa kroz njegovu reviziju, osmišljavanje i izradu. Ali, pre nego što model kompetencija za demokratsku kulturu počne da se koristi u nastavnom planu i programu, prvo pitanje na koje valja odgovoriti jeste koju vrstu obrazovanja za demokratsko građanstvo i demokratsku kulturu treba razvijati u obrazovnim institucijama kroz nastavu i učenje. Korisnici modela kompetencija za demokratsku kulturu treba da povežu ciljeve Referentnog okvira

sa ciljevima svog sistema obrazovanja, naročito sa ciljevima institucija i njihovim predmetima, oblastima izučavanja ili bilo kojim oblikom postojeće organizacije.

Ciljevi i rezon nastavnog plana i programa obogaćenog modelom kompetencija za demokratsku kulturu naglašavaju važnost obrazovanja dece i mladih ljudi da žive zajedno kao jednaki i uz uvažavanje u demokratskom društvu. Ciljevi nastavnog plana i programa i izbor njegovog sadržaja su delimično određeni principima demokratije i ljudskih prava, kao posledica toga, nastavni plan i program je orijentisan ka povezivanju sa svakodnevnim životnim situacijama i kontekstima u kojima učenici i nastavnici žive zajedno.

Revizija

Revizija je prvi korak. U ovom tekstu revizija se definiše kao sistematsko preispitivanje nastavnog plana i programa, od ciljeva i svrha nastavnih planova i programa, preko pedagogije, do ocenjivanja da bi se obezbedila koherentnost, sveobuhvatnost i transparentnost među svim tim elementima.

Pozivanjem na Referentni okvir kompetencija za demokratsku kultur, odgovorni za nastavni plan i program na svim nivoima koji su prethodno opisani mogu da revidiraju dokumente svog nastavnog plana i programa kako bi utvrdili oblasti koje treba poboljšati za interkulturalalno i demokratsko građansko obrazovanje, bez obzira na to kojoj vrsti ili načinu organizovanja nastavni plan i program pripadaju. U idealnim okolnostima, iz revizije bi trebalo da bude očigledno u kom obimu, kada i kako učenici stiču kompetencije za demokratsku kulturu tokom svog celokupnog školovanja.

Osmišljavanje

Po definiciji, model kompetencija za demokratsku kulturu je najcelishodnije koristiti za nastavni plan i program koji se zasniva na kompetencijama. Nastavni plan i program u ovom pristupu je usmeren na učenje, što znači da učenici zauzimaju centralno mesto pri izboru komponenti nastavnog plana i programa.

Kreatori nastavnog plana i programa moraju da osmisle, izaberu i formulišu komponente nastavnog plana i programa na način koji obezbeđuje usklađenost pristupa nastavnom planu i programu sa nastavnim planom i programom i sa obrazovim praksama. Savet Evrope u drugim dokumentima promoviše aktivno učenje za demokratsko građanstvo (vidi www.coe.int/en/web/edc). Međutim, funkcija Referentnog okvira nije da unapređuje nijedan konkretan pristup izradi nastavnog plana i programa.

Kompetencije zavise od konteksta (kompetencije pojedinca se razvijaju i potrebne su u različitim kombinacijama u različitim situacijama); vremenski su zavisne (kompetencije pojedinca vremenom napreduju) i zavise od situacije (kompetencije pojedinca se moraju prenositi kroz različite situacije).

Unutrašnji resursi učenika i njihove kompetencije mogu varirati i izgledati drugačije u različitim kontekstima. To znači da bi jedan kriterijum za izbor sadržaja nastavnog plana i programa kao plana učenja mogao da bude da ostvareni nastavni planovi i

programi treba da odražavaju i da budu blisko usaglašeni sa svakodnevnim životnim pitanjima.

Štaviše, u demokratskim kulturama pojedinci često primenjuju svoje kompetencije u međusobnom delovanju s drugima i stoga je važna kompetencija „znanje i kritičko razumevanje jezika i komunikacije", što znači da su pojedinci svesni i da mogu da primene, na socijalno prihvatljiv način, verbalne i neverbalne konvencije komunicirajući na jezicima ili jezičkim varijantama koje su im potrebne za konkretnu situaciju.

Načela osmišljavanja

Za razvijanje kompetencija za demokratsku kulturu postoje načela za izradu planskih dokumenata za nastavne planove i programe i kreiranje obrazovnih iskustava. To su:

- **Relevantnost**. Svi kreatori koji pišu nastavni plan i program u bilo kom obliku, na primer za predmete i oblasti izučavanja, odgovorni su ne samo za učenje i razvoj konkretnih kompetencija koje se odnose na dati predmet već i za učenje i razvijanje kompetencija za demokratsku kulturu. To znači da kada nastavnici, na primer, deluju kao kreatori nastavnog plana i programa, oni biraju iz programa izučavanja svog predmeta (plan ili nastavni plan i program za određeni predmet) ono što oni smatraju relevantnim za svoje učenike. Mogu takođe koristiti i Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu za odabir relevantnih kompetencija za demokratsku kulturu koje treba integrisati sa kompetencijama koje se tiču konkretnog predmeta, formirajući tako skupove kompetencija za demokratsku kulturu i kompetencija za konkretan predmet.
- **Izbegavanje pretrpavanja nastavnog plana i programa**. Jedan od glavnih problema koncipiranja nastavnog plana i programa jeste izbor komponenata za novi nastavni plan i program i njihovo dodavanje ciljevima i sadržajima postojećeg nastavnog plana i programa. U tom smislu, kada koristimo kompetencije za demokratsku kulturu za menjanje ili obogaćivanje nastavnog plana i programa konkretnih predmeta, postoji rizik od pretrpavanja nastavnog plana i programa sa kompetencijama za demokratsku kulturu. Ali ne radi se o tome da se dodaju novi sadržaji u nastavni plan i program, već da se osmisli ono što se može realno uraditi u okviru raspoloživog vremena. Štagod da se odabere od kompetencija za demokratsku kulturu, to mora biti relevantno i povezano sa sveukupnim ciljevima koje treba postići. Suštinski je važno pronaći pravu ravnotežu po broju odabranih komponenata zato što je učenicima potrebno vreme i mogućnosti da razvijaju kompetencije za demokratsku kulturu.
- **Doslednost i transparentnost**. Doslednost se ovde tumači u smislu odnosa između ciljeva, pristupa izradi nastavnog plana i programa i odabranih komponenata nastavnog plana i programa. Izbor iz modela kompetencija za demokratsku kulturu bi trebalo da bude usklađen sa veštinama i znanjem iz predmeta proučavanja i načinom na koji su predmetne kompetencije i kompetencije iz modela kompetencija za demokratsku kulturu povezane, što bi trebalo da bude transparentno. Na taj način, ti skupovi odabranih kompetencija se na usklađen i transparentan način dovode u vezu sa ukupnim ciljevima nastavnog plana i programa. Važno je objasniti skup kompetencija za predmet izučavanja

i kompetencija za demokratsku kulturu i ciljeve koji se kroz njih žele postići da bi se smanjio otpor ili nerazumevanje kod nastavnika i učenika.

- **Vertikalna i horizontalna usklađenost**. Prilikom kreiranja nastavnog plana i programa najvažnije je da odabrane komponente nastavnog plana i programa budu vertikalno i horizontalno usklađene. Horizontalna usklađenost obezbeđuje da izgled aktivnosti učenja koje su povezane sa modelom kompetencija za demokratsku kulturu u jednom delu nastavnog plana i programa bude usklađen sa izgledom tih aktivnosti u drugom delu nastavnog plana i programa kada se realizuje u datom roku. Vertikalna usklađenost obezbeđuje da se kompetencije vremenom razvijaju i šire.
- **Napredovanje u kompetencijama za demokratsku kulturu**. Da bi planirali napredovanje (npr. usklađenost ili poboljšanja) i/ili širenje (npr. povećanja broja) očekivanih kompetencija na različitim nivoima obrazovanja, kreatori nastavnog plana i programa odlučuju koje kompetencije su pogodnije za mlađe učenike, a koje za starije učenike. Kompetencije za demokratsku kulturu se tada mogu organizovati kao spiralni nastavni plan i program u kome se neke kompetencije ponovo prolaze, a druge se dodaju. Učenici dodatno mogu razvijati sve kompetencije tokom čitavog života. Zbog toga je važno da učenici nauče kako da razumeju kompetencije za demokratsku kulturu, da postanu samostalni i angažovani na celoživotnom učenju.
- **Jezička i dijaloška dimenzija.** Pisanje nastavnog plana i programa zahteva da se koristi precizan vokabular za izražavanje namere da bi ga čitaoci lakše tumačili i da bi se izbegli nesporazumi. Osmišljavanje i pisanje teksta nastavnog plana i programa zahteva da se primene participativne procedure u izradi nastavnog plana i programa. Sve uključene strane – posebno one koje su cilj nastavnog plana i programa – treba da se čuju, čak i da učestvuju u donošenju odluka o njegovom sadržaju. Učešće u pisanju nastavnog plana i programa zahteva konsenzus učesnika u pogledu značenja svake reči i koncepta koji je obuhvaćen tekstom, tokom celog procesa. Obrazovne institucije treba da obezbede da njihove organizacione strukture i procedure omoguće takve participativne procese, sa naglaskom na transparentnosti i usklađenosti, ako žele da uvedu istinsku demokratsku kulturu u izradu nastavnog plana i programa.
- **Kontekstualizacija kompetencija za demokratsku kulturu**. Kompetencije za demokratsku kulturu treba tumačiti uz pozivanje na nacionalne, kulturne i institucionalne situacije u kojima se sprovodi nastavni plan i program, uz naglasak na rešavanju problema ili pitanja stvarnog sveta. U lokalnim kontekstima pitanja stvarnog sveta se manifestuju na različite načine i u različitim oblicima i imaju konkretne istorijske korene, razloge i uzroke. Neki od njih, na primer, ekstremno nasilje ili vršnjačko nasilje se sreću u različitim kontekstima. Međutim, u svim tim situacijama je moguće uvoditi osnovne vrednosti demokratije i ljudskih prava i razvijati ih kroz kompetencije za demokratsku kulturu da bi se lakše rešavala lokalna pitanja i pitanja stvarnog sveta. Zato se Referentni okvir može koristiti i prilagođavati lokalnim uslovima.
- **Bezbedna okruženja za učenje kompetencija za demokratsku kulturu**. Postoje neki aspekti kompetencija za demokratsku kulturu koji su osetljivi i kontroverzni i zato je potrebno da koncept nastavnog plana i programa

obuhvati planiranje bezbednog okruženja za diskusiju i debatu i za rešavanje eventualnih konflikata ili neslaganja na miran način (vidi Poglavlje 5, o sveobuhvatnom pristupu školi).

Grupisanje kompetencija

Malo je verovatno da se kompetencije za demokratsku kulturu mogu koristiti individualno. Kompetentno ponašanje pre proizlazi iz fleksibilnog korišćenja skupova kompetencija kao odgovor na posebne zahteve koje postavljaju konkretne situacije. Što se tiče osmišljavanja i izrade nastavnog plana i programa, ideja o grupisanju nudi osnovu za povezivanje kompetencija sa svim oblastima predmeta iz nastavnog plana i programa kroz posebne podskupove kompetencija koje se tiču svake oblasti. To omogućava da kompetencije za demokratsku kulturu budu formalno uključene u osmišljavanje i izradu čak i tamo gde ne postoje kursevi za građansko obrazovanje kao nezavisan element nastavnog plana i programa.

Na grupisane kompetencije se može pozivati u nastavnim dokumentima za pojedinačne predmete, a skupovi kompetencija se mogu takođe vezivati za izjave o široj misiji obrazovnih institucija. Nije neophodno navesti tačno utvrđene skupove klastera, već ponuditi opšta načela – koja mogu biti propraćena primerima – što omogućava nastavnicima da preuzmu odgovornost za prilagođavanje grupisanja njihovom ambijentu i potrebama učenika.

Osmišljavanje i izrada nastavnih planova i programa

Kako koristiti Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu prilikom osmišljavanja i izrade propisanog nastavnog plana i programa

Kao što se navodi u Knjizi 1 Referentnog okvira, obrazovanje ima nekoliko svrha: da podrži lični razvoj, obezbedi široku i naprednu osnovu znanja u društvu i da pripremi učenike za tržište rada. Obrazovanje takođe ima funkciju da pripremi pojedince za život aktivnih demokratskih građana. Kompetencije za demokratsku kulturu se tada mogu smatrati ključnim kompetencijama koje je potrebno razvijati u okviru svih predmeta i oblasti izučavanja. U tom smislu, svi nastavnici svih predmeta su odgovorni za nastavu, učenje i ocenjivanje kompetencija za demokratsku kulturu. S druge strane, kompetencije za demokratsku kulturu mogu biti centar samo jednog predmeta, kao što je građansko obrazovanje ili društvene nauke ili društvene studije.

Na sistemskom nivou nastavnog plana i programa, korišćenjem modela kompetencija za demokratsku kulturu, kreatori nastavnog plana i programa mogu birati kompetencije (koje se baziraju na predmetima ili interdisciplinarno). Oni takođe mogu grupisati kompetencije po predmetima ili interdisciplinarno s kompetencijama iz modela kompetencije za demokratsku kulturu kada sačinjavaju novi nastavni plani i program.

Revizija postojećeg obaveznog nastavnog plana i programa je uvek prvi korak. Kada sistem obrazovanja ima demokratsko građansko obrazovanje kao predmet ili oblast izučavanja koje obuhvata različite društvene discipline ili demokratske

interdisciplinarne kompetencije, kompetencije za demokratsku kulturu se mogu koristiti kao alat za otkrivanje dimenzija koje postojeći nastavni planovi i programi možda još ne obuhvataju, na primer pravo i ljudska prava ili konkretne kompetencije i komponente nastavnog plana i programa za koje se tekući program još uvek nije opredelio.

Korišćenje modela kompetencija za demokratsku kulturu mora se rukovoditi argumentacijom nastavnog plana i programa svakog sistema obrazovanja i odlukama o tome koje vrste demokratskog znanja i kompetencija imaju najveću vrednost u konkretnom kontekstu. Referentni okvir takođe može pomoći u izradi koncepta, analizi i razmišljanju o nastavnom planu i programu na različite načine, a samim tim i u izboru komponenata nastavnog plana i programa iz novog ugla gledanja. To bi moglo značiti i način osmišljavanja koji se razlikuje od organizovanja nastavnog plana i programa po disciplinama, na primer da bi se prešlo na globalni i složeniji način pristupanja izboru komponenata za obavezan nastavni plan i program.

Primer dobre prakse iz Rumunije

Participativno građanstvo predstavlja srž kompetencija novog nastavnog plana i programa društvenog obrazovanja za niže srednjoškolsko obrazovanje i aktivnosti učenja koje se kroz to obrazovanje podstiču. Cilj novog nastavnog plana i programa je razvijanje kompetencija učenika u saradnji s drugima, odgovorno učestvovanje u procesima donošenja odluka, korišćenje konkretnih saznanja iz oblasti društva kao alata za kritičko razmatranje činjenica, događaja, ideja i procesa koji pripadaju ličnom životu učenika ili drugim grupama i sredinama. Znanje i razumevanje koncepata obuhvaćenih modelom kompetencija za demokratsku kulturu (kao što su: ljudska prava, građanstvo, prava i obaveze, neophodnost donošenja zakona i propisa i vladavina prava) jasno se odražavaju u tom nastavnom planu i programu na nivou različitih komponenata – opšte i konkretne kompetencije, aktivnosti učenja, stvarno znanje (koje je upotrebljivo) i metodološke sugestije.

Primer dobre prakse iz Ukrajine

Novi nastavni plan i program koji je zasniva na kompetencijama uveden je 2016. godine i on utvrđuje opšte ciljeve učenja (kroz „portret diplomca") i nabraja osam kompetencija koje je potrebno razvijati kroz svaki predmet i razred. Demokratsko građanstvo je jedna od tih osam kompetencija. Ukrajinski nacionalni nastavni plan i program po prvi put je napisan i predstavljen u formi napredovanja učenja, počev od utvrđivanja ciljeva učenja koji se zasnivaju na kompetencijama za učenike koji završe dvogodišnje, pa zatim četvorogodišnje, šestogodišnje, devetogodišnje i dvanaestogodišnje obrazovanje (završni razred). Model kompetencija za demokratsku kulturu Saveta Evrope je korišćen za izradu nacrta nastavnog plana i programa za podgrupe društvenih nauka i istorije. Model kompetencija za demokratsku kulturu i pristupi Saveta Evrope su korišćeni da bi se utvrdili očekivani ciljevi učenja.

Kako koristiti Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu za osmišljavanje i izradu nastavnog plana i programa institucije

Kompetencije za demokratsku kulturu se ne stiču samo kroz predavanja već i kroz šira iskustva učenika u školi, koja se u nastavnom planu i program pominju kao „sveukupna iskustva". Zato interdisciplinarni projekti, institucionalni projekti, međunarodni projekti, angažovanje učenika u rukovodećim telima institucija, njihovo angažovanje u učeničkim udruženjima itd. igraju važnu ulogu u pružanju mogućnosti učenicima da uče i razvijaju kompetencije za demokratsku kulturu.

Izrada nastavnog plana i programa obogaćenog kompetencijama za demokratsku kulturu zahteva da rukovodstvo institucije preuzme obavezu da pomogne tu vrstu učenja, kao i obavezu da sarađuje s nastavnicima i koordiniše tu saradnju. Svi oni su odgovorni za izgradnju obrazovne institucije kao demokratske sredine u kojoj učenici mogu da učestvuju u aktivnostima institucije i u njenom upravljanju.

Da bi mogli da predaju demokratske kompetencije i razvijaju demokratsku kulturu na nivou institucije, nastavnici treba da koordiniraju i zajednički rade na organizovanju situacija učenja u kojima učenici mogu da stiču i uvežbavaju kompetencije za demokratsku kulturu. To važi kada se model kompetencija za demokratsku kulturu koristi za planiranje izrade interdisciplinarnih kompetencija i kada nastavnici deluju kao planeri i izvođači nastavnog plana i programa na nivou institucije.

Primer dobre prakse iz Andore

Globalni projekti u nižem srednjem obrazovanju. U nižim razredima srednjih škola u Andori (učenici starosti 12 i 13 godina), nastavni plan i program koji se bazira na sveobuhvatnom pristupu školi organizovan je oko dva globalna projekta. Jedan projekat se tiče postavljanja problema iz jedne od društvenih nauka, a drugi problema iz jedne od prirodnih nauka. Sadržaji svih školskih predmeta se biraju iz propisanog nastavnog plana i programa na takav način da rešavaju ili pomažu u rešavanju tih društvenih i prirodnih problema. Svaki projekat se izvodi na početku u dve sesije od dva i tri sata nedeljno, odnosno na kraju nedelje. Metodologija tih projekata je uvek saradnička i svi projekti se razmenjuju i dele sa svim razrednim grupama škole, čak se i prenose i saopštavaju susedstvu. Svaki projekat se odvija tokom četiri ili pet nedelja, tako da postoji šest globalnih projekata iz oblasti društvenih nauka i šest globalnih projekata iz prirodnih nauka u jednoj školskoj godini. Primeri globalnih društvenih i prirodnih projekata su: izazovi interkulturalalnog suživota i ekosistemi i ljudski uticaj. Kompetencije za demokratsku kulturu su uvrštene u svaki globalni projekat, kao i u učenje i metodologiju nastave.

Kako koristiti Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu za osmišljavanje i izradu nastavnog plana i programa po predmetima ili interdisciplinarno

Predmetni nastavni planovi i programi (nastavni plan i program po disciplinama), kao i interdisciplinarni nastavni planovi i programi nisu samo planovi za učenje već oni takođe obuhvataju aktivnosti i zadatke koji se nalaze u udžbenicima i drugom

metodološkom materijalu. Štaviše, sva iskustva učenja koja učenici poseduju – međusobna delovanja i način na koji svi učenici žive na času – takođe su deo nastavnog plana i programa. Nastavnici zatim utvrđuju potrebe učenika i deluju kao kreatori nastavnog plana i programa koji predlažu redosled aktivnosti i zadataka ili projekata.

Model kompetencija za demokratsku kulturu se ovde može koristiti za osmišljavanje samo jedne aktivnosti na času, kao što su simuliranje situacija, diskusije i objašnjenja ili za mnogo složenije zadatke, kao što su projekti ili aktivnosti koje kombinuju rad na času sa aktivnostima u lokalnoj zajednici. Model kompetencija za demokratsku kulturu se takođe može koristiti za osmišljavanje i izradu vannastavnih aktivnosti, kao što su društveno koristan rad u zajednici ili društveno korisno učenje, ili isključivo za vanškolske aktivnosti, kao što je volontiranje.

Kroz te zadatke, aktivnosti ili projekte, kompetencije za demokratsku kulturu se mogu razvijati samostalno ili zajedno s konkretnim kompetencijama za neki predmet ili kroz interdisciplinarne nastavne teme i kompetencije. Kompetencije za predmet i kompetencije za demokratsku kulturu mogu biti međusobno povezane, a kompetencije za određeni predmet se mogu grupisati sa kompetencijama za demokratsku kulturu u svrhu planiranja nastavnog plana i programa. Takvi skupovi se prave da ispune potrebe učenja u konkretnom kontekstu, bilo na nacionalnom, regionalnom ili lokalnom nivou.

Kompetencije za demokratsku kulturu se mogu predavati, učiti i ocenjivati kroz demokratska, interkulturalalna i pitanja iz stvarnog života. Kada se predaje o takvim pitanjima, suštinski je važno da se kreira bezbedno okruženje na času za diskusiju i debate i rešavanje eventualnih konflikata ili nesporazuma na miran način.

Kroz sve te pristupe nastavnici postupaju kao kreatori nastavnog plana i programa, kako otvorenog, tako i skrivenog, ali učenici takođe mogu imati šta da kažu u tom procesu. Može im se ponuditi da učestvuju u donošenju odluka o tome šta i kako moraju da uče. Osnovu za to mogu predstavljati zakonski propisi vezani za nastavni plan i program ili to može biti karakteristika pedagogije i metodologije nastave po kojoj nastavnici rade. Pošto demokratska sredina i kultura na času uključuju određeni stepen angažovanja učenika i sopstveni izbor načina učenja, takvo učešće u planiranju nastavnog plana i programa je odličan način sprovođenja kompetencija za demokratsku kulturu.

Primer dobre prakse iz Portugala

Projekat „Predlažemo!" o građanstvu i inovaciji u geografiji u nižem srednjem obrazovanju i stručnom obrazovanju i obuci (uzrast učenika je 15 godina) nacionalni je projekat koji se realizuje u nekoliko škola u zemlji, čiji je cilj da učenici identifikuju lokalne probleme i predlažu rešenja za njih. Projekat počinje tako što učenici utvrde i postanu svesni lokalnih problema. U malim grupama, učenici biraju najvažnije probleme u školi i u susedstvu; oni traže i dobijaju informacije direktno od gradonačelnika i sprovode mali istraživački projekat na temu odabranog problema kako bi sačinili predlog za njegovo rešavanje. Primeri odabranih problema su: promena voznog reda javnog saobraćaja ili restauracija napuštenog objekta.

Situacija u visokom obrazovanju je nešto drugačija. Načela autonomije univerziteta i akademske slobode ostvaruju se u stepenu koji autonomija omogućava onima koji osmišljavaju nastavne planove i programe za svoje kurseve. Univerzitetski nastavnici i profesori obično imaju kontrolu i slobodu da biraju i osmišljavaju nastavni plan i program za određeni predmet. Kursevi koje oni osmišljavaju uzimaju u obzir istraživačke prioritete i društvena pitanja, a takođe treba da budu povezani sa svetom rada. Razvijanje kompetencija za demokratsku kulturu bi takođe trebalo uzeti u obzir prilikom osmišljavanja nastavnih planova i programa za predmete izučavanja u visokom obrazovanju.

Kako učenici mogu koristiti Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu za planiranje sopstvenog učenja

Učenici ne samo da treba da budu u središtu obrazovanja već treba i da preuzmu više odgovornosti za sopstveno učenje, na primer kroz utvrđivanje sopstvenih potreba učenja i interesovanja, preuzimanjem inicijativa i angažovanjem na projektima. U tom slučaju učenici postaju kreatori sopstvenog nastavnog plana i programa, gde mogu da uoče i budu svesni koje kompetencije bi želeli da steknu i da o njima više nauče. Oni takođe mogu preuzeti ulogu ocenjivača, na primer prikupljanjem svojih najboljih radova koje čuvaju u svom portfoliju.

Oni mogu da uče u sredini u kojoj je njihov glas važan i gde mogu da upravljaju sopstvenim učenjem. Oni mogu aktivno da učestvuju u donošenju odluka o sopstvenom učenju, na primer kada uče po metodologiji saradnje, razvijajući stav otvorenosti za druga gledišta i razumevanje tih gledišta. Oni takođe mogu da učestvuju u donošenju odluka na nivou institucije zajedno sa nastavnicima i pedagoškim rukovodstvom dajući doprinos demokratskoj kulturi obrazovne institucije.

Preporuke

Kreatorima obrazovnih politika

- Postavite demokratiju i demokratsko građanstvo u središte ciljeva obrazovanja i obaveznog nastavnog plana i programa.
- Pružite adekvatnu podršku rukovodiocima obrazovanja, nastavnicima, učenicima i drugim zainteresovanim stranama u obrazovanju da koriste i uključuju kompetencije za demokratsku kulturu u sve oblike nastavnog plana i programa.
- Uključite nastavnike u donošenje odluka i pisanje obaveznog nastavnog plana i programa.

Direktorima škola, dekanima ili rukovodiocima u obrazovanju

- Postavite demokratiju i demokratsko građanstvo u središte ciljeva obrazovanja i nastavnog plana i programa institucija.
- Uključite zainteresovane strane, posebno nastavnike i učenike u donošenje odluka i pisanje nastavnog plana i programa institucije.
- Pružite adekvatnu podršku nastavnicima i učenicima da koriste i uključuju kompetencije za demokratsku kulturu u nastavu i učenje.

- Stvarajte nove ili razvijajte postojeće, demokratske i participativne strukture i procedure za obezbeđivanje demokratske kulture u svim obrazovnim institucijama.

Kreatorima nastavnog plana i programa

- Revidirajte obavezni nastavni plan i program da biste utvrdili postojeće komponente demokratskih i građanskih kompetencija i koristite kompetencije za demokratsku kulturu za razvoj ili, gde je potrebno, za promenu postojećeg nastavnog plana i programa.
- Uključite zainteresovane strane u donošenje odluka i pisanje nastavnog plana i programa.

Nastavnicima

- Birajte odgovarajuću pedagogiju i metodologiju nastave koja poštuje demokratske vrednosti i zasniva se na jasnoj teoriji učenja koja odgovara svim učenicima.
- Stvarajte demokratsku klimu za učenje.
- Integrišite ocenjivanje u nastavu i učenje pošto su oni međusobno povezani i imaju istu argumentaciju, uzimajući u obzir i koristeći kompetencije za demokratsku kulturu.
- Podstičite učenike da aktivno učestvuju u donošenju odluka o sopstvenom učenju.

Literatura

Akker J. (van den) and Thijs A. (2009), *Curriculum in development* (*Nastavni plan i program u razvoju*), SLO Netherlands Institute for Curriculum Development, The Netherlands.

Council of Europe (2005), *The school: a democratic learning community* (*Škola: zajednica demokratskog učenja*), Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2014), *Developing intercultural competence through education* (*Razvijanje interkulturalne kompetencije kroz obrazovanje*), Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2014), *Three-country audit of the lower secondary citizenship and human rights education curriculum* (*Revizija nastavnog plana i programa građanskog obrazovanja i obrazovanja za ljudska prava u nižim razredima srednjih škola u tri zemlje*), Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2015), *Freedom*(*s*): *learning activities for secondary schools on the case law of the European Court of Human Rights* (*Sloboda/e: aktivnosti učenja za srednje škole o sudskoj praksi Evropskog suda za ljudska prava*), Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2015), *Teaching controversial issues* (*Nastava o kontroverznim pitanjima*), Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies* (*Kompetencije za demokratsku kulturu: živeti*

zajedno kao jednaki u kulturno raznolikim demokratskim društvima), Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Tibbitts F. (2015), *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education* (*Izrada nastavnog plana i programa i revizija obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava*), Council of Europe, Strasbourg.

Dodatno štivo za proučavanje

Biesta G. (2011), *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship* (*Učenje demokratije u školi i društvu: obrazovanje, celoživotno učenje i građanske politike*), Sense Publishers, Rotterdam.

Davis I., Arthur J. and Hahn C. (2008), *SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (*SAGE Priručnik za građansko obrazovanje i demokratiju*), SAGE Publications, London.

Morin E. (1999), *Seven complex lessons in education for the future*, (tr.) (*Sedam kompleksnih lekcija u obrazovanju za budućnost*) Poller N., UNESCO, Paris.

Poglavlje 2

Kompetencije za demokratsku kulturu i pedagogija

Kratak sadržaj

- Kome je namenjeno ovo poglavlje?
- Svrha i opšti pregled
- Sadržaj i ključni koncepti
- Metode i pristupi
- Korišćenje deskriptora kompetencija
- Zaključak s pogledom u budućnost
- Literatura
- Resursi
- Prilozi

Kome je namenjeno ovo poglavlje?

Ovo poglavlje je namenjeno svim profesionalcima u obrazovanju, a tačnije nastavnicima koji drže nastavu i budućim nastavnicima svih predmeta, onima koji obučavaju nastavnike, kreatorima nastavnog plana i programa, kreatorima politika, rukovodiocima škola koji rade u osnovnim, nižim i višim razredima srednjih škola, kao i profesionalcima koji predaju u visokoškolskim obrazovnim institucijama.

Svrha i opšti pregled

Cilj ovog poglavlja jeste da osnaži nastavnike koji žele da integrišu kompetencije za demokratsku kulturu u svoju praksu. U njemu se skreće pažnja na niz pedagoških metoda i pristupa koji se mogu koristiti za razvoj kompetencija za demokratsku kulturu na osnovu opštih smernica i načela navedenih u Knjizi 1 Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu.

Model kompetencija za demokratsku kulturu može da doprinese razvoju inovativnog i kreativnog potencijala pošto se kompetencije koje se predaju u okviru štiva nastavnih predmeta mogu dopuniti kompetencijama koje razvijaju sposobnost za demokratsko delovanje.

Uspeh uključivanja aktivnosti učenja/nastave koje nastoje da razmatraju vrednosti i razvijaju stavove, veštine i znanje i kritičko razumevanje za demokratsku kulturu u nastavi zavisiće od toga koliko dobro nastavnici mogu da planiraju i razvijaju takve obrazovne aktivnosti i da ih prilagođavaju svojim potrebama i potrebama svojih učenika.

Kompetencije za demokratsku kulturu se mogu razvijati kao deo glavnih školskih aktivnosti i u okviru svih nastavnih predmeta. Nema potrebe da nastavnici odustanu od onoga što već rade, već se oni pozivaju da razmotre da obogate postojeću praksu kroz uključivanje kompetencija za demokratsku kulturu u svoja predavanja. Stoga se u ovom poglavlju:

- objašnjavaju različita konkretna pedagoška načela i izbori za nastavu i razvoj kompetencija i pruža argumentacija na kojoj se ti izbori zasnivaju;
- okvirno navode preporučene pedagoške metode i pristupi za nastavu i razvoj kompetencija;
- nudi literatura za nastavnike i predlažu aktivnosti učenja / nastavne aktivnosti za niz stilova nastave.

Sadržaj i ključni koncepti

Izraz „pedagogija" se ovde koristi u najširem smislu reči i odnosi se na organizaciju procesa učenja. Pedagogija se stoga usredsređuje na to kako organizovati nastavu, učenje i ocenjivanje u odnosu na nastavni plan i program. Ovo poglavlje se ne bavi ocenjivanjem ili sveobuhvatnim pristupom školi pošto se oni razmatraju u drugim poglavljima. Ovo poglavlje govori o tome kako se nastavnik i učenik mogu zajedno angažovati u odnosu na nastavni plan i program.

Razvoj kompetencija za demokratsku kulturu se može shvatiti i formalno, kao tema, i implicitno, kao interdisciplinarni razvoj, integrisan u celokupne procese nastave i učenja koji se odigravaju u školama u okviru zajedničke odgovornosti. Ta zajednička odgovornost za obrazovanje određuje šta je bitno da deca nauče i omogućava uključivanje brojnih zainteresovanih strana koje teže ka zajedničkim ciljevima: roditelje, obrazovnu instituciju, civilno društvo i same mlade ljude da sarađuju i odlučuju o tome koje vrednosti, stavovi, veštine i znanje, i kritičko razumevanje su relevantni i važni za njih da počnu da ih usvajaju u datoj društvenoj zajednici u određenom trenutku.

Dole navedeni pedagoški pristupi ne samo da odgovaraju razvoju kompetencija za demokratsku kulturu već pomažu i u stvaranju prijatnijeg i bezbednijeg okruženja za učenje i pronalaze načine za rešavanje nasilnih, diskriminatorskih i antidemokratskih konstrukcija u datom ambijentu. Nastavnici mogu lako da uspostave vezu sa kompetencijama za demokratsku kulturu i da na taj način bolje povezuju svoje prakse i vrednosti i izbegnu ponavljanje eventualnih diskriminatorskih praksa. Oni čak mogu i da podignu sopstvenu svest o svim predrasudama i pristrasnostima koje možda imaju i da steknu drugačiji, više iznijansiran pogled na učenike. Nastavnici i druge relevantne zainteresovane strane mogu da koriste ove pedagoške pristupe za proveru onoga što rade u svakodnevnoj praksi:

- da ocene na kom nivou obavljaju svoje aktivnosti;
- da utvrde šta su mislili da rade, ali, zapravo, ne rade;
- da se osvrnu na ono što bi umesto toga mogli da rade;
- da se usredsrede na ono što bi mogli bolje da rade.

Sledeća pitanja mogu da posluže kao smernice za razmišljanje o tome kako organizovati proces učenja.

- U kojoj meri smatrate da vaša predavanja doprinose da učenici postanu aktivni građani / da poštuju ljudska prava?
- Koliko često vaši učenici imaju mogućnost da izraze sopstvene ideje ili čuju drugačija gledišta, raspravljaju o razlikama u mišljenjima na času?
- Koliko često se na časovima na kojima predajete postavljaju pitanja koja se odnose na ljudska prava, demokratsko građanstvo, pravdu, jednakost ili vladavinu prava?
- Na koji način vaša trenutna praksa olakšava razvoj intelektualnih, ličnih i društvenih resursa koji će omogućiti učenicima da se aktivno angažuju kao građani?
- Kako nalazite vreme da učenici rade jedni s drugima radi jačanja međusobnog razumevanja, kao i da vežbaju društvene veštine, čime doprinosite i individualnim i društvenim procesima i ishodima?
- Koliko često uključujete praktične aktivnosti i iskustvene pristupe?
- Da li stvarno unosite prethodna iskustva svojih učenika u svoja predavanja?

Pedagoški pristupi i metode za kompetencije za demokratsku kulturu podstiču učenike da aktivno angažuju iskustvo, otkrivanje, izazov, analizu, poređenje, refleksiju i saradnju. Oni se obraćaju celom biću učenika i angažuju ih kognitivno, emocionalno i iskustveno (glavu, srce i ruke). Primenjene metode, stil komuniciranja i same

strategije nose ogroman potencijal za razvijanje demokratskih kompetencija. Takođe, brojni su načini na koje nastavnici mogu da učestvuju u razvijanju kompetencija za demokratsku kulturu. Nastavnici i oni koji obrazuju nastavnike mogu aktivno koristiti kompetencije za demokratsku kulturu za planiranje i vrednovanje svojih predavanja; oni se mogu usredsrediti na sadržaj predavanja koristeći nastavno-planske pristupe u kojima mogu da se bave dimenzijama interkulturalalnog razumevanja, ljudskih prava, pravde itd, kroz ceo sadržaj postojećeg nastavnog plana i programa modifikujući ga tokom studijskog programa ili uz saradnju, kroz kombinaciju predmetnih oblasti. Svi školski predmeti su pogodni za uključivanje kompetencija za demokratsku kulturu.

Kompetencije za demokratsko građanstvo se mogu razvijati kroz pristupe usredsređene na proces učenja, kao i kroz pristupe kojima je u središtu sadržaj predavanja. Često obrazovna aktivnost razvija kompetencije za demokratsku kulturu kroz kombinaciju elemenata koji su povezani i sa sadržajem i sa procesom. Zato je planiranje i nastojanje da se razvijaju kompetencije za demokratsku kulturu među učenicima važno za sve facilitatore učenja. U većini slučajeva postoje neka načela planiranja. Nastavnici kao facilitatori učenja moraju planirati svoje obrazovne aktivnosti na takav način da uključe mogućnosti za:

- **Iskustvo.** Prikladan način izgradnje stavova poštovanja i otvorenosti, kao i empatije jeste učenje kroz iskustvo, koje može biti ili realno ili zamišljeno; na primer, učenici su u stanju da dožive stavove kroz igre, aktivnosti, tradicionalne medije i društvene mreže, interakciju licem-u-lice s drugima ili kroz prepisku. Nastavnici mogu odabrati knjige za svoje učenike ili omogućiti im da stupe u kontakt sa širom zajednicom, drugim susedstvima, regionima i zemljama, fizički ili preko onlajn sadržaja; oni mogu organizovati događaje i međunarodne sastanke za mlade ljude; na primer, nastavnici istorije mogu planirati pozorišne rekonstrukcije ili aktivnosti kojima je cilj razvijanje više uglova gledanja. Svi ti primeri omogućavaju da se uči kroz poređenje i analizu.
- **Poređenje.** Učenici mogu imati koristi od izlaganja „različitom". Učenici često porede ono što je nepoznato sa onim što im je poznato i ocenjuju nepoznato kao „bizarno", kao „lošije" ili čak kao „necivilizovano". Nastavnici moraju da budu svesni te vrste poređenja vrednosti i moraju da je zamenjuju poređenjem koje iziskuje razumevanje, što uključuje sagledavanje sličnosti i razlika na način koji nije osuđujući i gledanje na stvari iz tuđe perspektive. Drugim rečima, učenici se mogu podsticati da razvijaju razumevanje da se ono što je za njih normalno isto tako može smatrati bizarnim, gledano iz tuđeg ugla, i obrnuto, i da stvari mogu jednostavno da budu različite u nekim aspektima, a slične u drugim aspektima. Dok tako razmišljaju, učenici se takođe angažuju na svesnom upoređivanju svojih vrednosti i stavova sa onima koji su različiti, čime postaju svesniji načina na koji konstruišu stvarnost.
- **Analiza.** Iza sličnosti i razlika stoje objašnjenja za prakse, misli, vrednosti i uverenja. Facilitatori mogu da pomognu svojim učenicima u analizi onoga što se možda nalazi ispod onoga što oni sagledavaju da drugi rade i govore. Ovo je moguće postići, na primer, pažljivom diskusijom i analizom, metodama koje se zasnivaju na upitima ili kroz pismene ili audio/video izvore. Učenici se

zatim ponovo vraćaju na analizu tako da mogu da dovode u pitanje sopstvene prakse, vrednosti i uverenja.

- **Razmišljanje.** Nakon poređenja, analize i iskustva potrebni su vreme i prostor za razmišljanje i razvijanje kritičke svesti i razumevanja. Facilitatori, posebno u neformalnom i formalnom obrazovanju, moraju da osiguraju da vreme i prostor za to postoje i da su obezbeđeni na promišljen i planski način.

  Na primer, nastavnici mogu tražiti od učenika da raspravljaju o svojim iskustvima, mogu podsticati učenike da vode dnevnik i evidenciju o svom učenju i da pišu, crtaju, dele ili na drugi način odgovaraju na ono što su naučili. Roditelji takođe mogu mirno da sednu sa svojom decom i razgovaraju o nekom iskustvu.

- **Delovanje.** Razmišljanje može i treba da bude osnova za delovanje, za angažovanje s drugima kroz dijalog i uključivanje u aktivnostima saradnje sa drugima. Facilitatori mogu da preuzmu odgovornost za podsticanje učenika, čak i za upravljanje zajedničkim akcijama, na primer poboljšanjem društvenog i fizičkog okruženja kroz sveobuhvatne pristupe školi ili uspostavljanjem partnerskih odnosa među školama (vidi Poglavlje 5 o sveobuhvatnom pristupu školi).

Metode i pristupi

U ovom poglavlju se objašnjava osam detaljnih primera oblasti u kojima nastavnici i oni koji obučavaju nastavnike mogu delovati, ukoliko žele da primene kompetencije za demokratsku kulturu u svojoj nastavi.

Metode i pristupi orijentisani na proces

- Oblikovanje demokratskih stavova i ponašanja.
- Demokratski procesi na času.
- Učenje kroz saradnju.
- Učenje zasnovano na projektu.
- Društveno korisno učenje.

Metode i pristupi koji se zasnivaju na sadržaju

- Korišćenje postojećeg nastavnog plana i programa u okviru predmetnih oblasti.
- Timska nastava i pristupi koji obuhvataju integrisan nastavni plan i program.
- Bavljenje „skrivenim nastavnim planom i programom".

Svaki nastavnik može da koristi svih osam navedenih načina i pristupa za razvijanje kompetencija za demokratsku kulturu učenika, a da nema potrebe za institucionalnom intervencijom ili podrškom sa strane. Prvih pet razvijaju kompetencije za demokratsku kulturu uglavnom kroz način na koji je organizovan proces učenja, dok se ostale tri metode odnose na konkretne sadržaje.

Metode i pristupi koji su orijentisani na proces

Tokom primene Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu, nastavnici se mogu usmeriti na strukture procesa učenja kojima upravljaju ili koje predlažu učenicima. Da bi se doprinelo razvoju kompetencija za demokratsku kulturu, potrebna je posebna usredsređenost na delotvornost, efikasnost i pravičnost procesa učenja.

Oblikovanje demokratskih stavova i ponašanja

Način na koji nastavnici komuniciraju i stupaju u interakcije sa učenicima ima veliki uticaj na vrednosti, stavove i veštine koje učenici usvajaju. Demokratske vrednosti, stavovi i veštine se ne mogu sticati samo kroz formalnu nastavu o demokratiji već se one moraju vežbati i u praksi.

Vrednosti se prećutno prenose kroz način na koji nastavnici postupaju i komuniciraju. Oni koji se bave obrazovanjem mogu da jačaju svest o vrednostima koje prenose i koje se ogledaju u njihovoj svakodnevnoj praksi, vrednostima, stavovima, veštinama i znanju i kritičkom razumevanju koje svako mora da razvija. Izbori koje nastavnici prave mogu da podstaknu – ili osujete – razvijanje demokratskog etosa kod učenika. Na nivou učionice, prenošenje vrednosti i načela Saveta Evrope koja podržavaju održiva demokratska društva proizlazi više iz odnosa sa nastavnicima nego iz snage nastavnog plana i programa. Pristupi učenje-kroz-činjenje i eksperimentalno učenje angažuju učenike u procesu iskustva, preispitivanja i razmišljanja koji nosi važan potencijal za razvijanje kompetencija za demokratsku kulturu. Kroz svoje stavove, ponašanja i prakse nastavnici mogu da stvaraju bezbedna okruženja za učenje, da se bave diskriminacijom i podrškom individualizovanom učenju na širokoj osnovi ili u ključnim humanističkim komponentama.

Ako svi učesnici uključeni u proces učenja planiraju i zagovaraju ciljeve, sadržaj, nastavni materijal, ocenjivanje i vrednovanje programa, to stvara uslove za transformaciju uloga nastavnika i učenika i prevazilazi ono što te uloge predstavljaju u tradicionalnim učionicama. Na taj način se uči za demokratiju i kroz demokratiju uz zaposlene u obrazovanju koji pokazuju demokratsko ponašanje i na taj način doprinose razvijanju kompetencija za demokratsku kulturu kod učenika.

Nastavnici bi mogli da razmišljaju o tome kako se sve vrednosti iz modela kompetencija za demokratsku kulturu primenjuju u njihovoj praksi. Na primer, nastavnik koji se odluči da proveri kako se njegova vrednost „pravičnosti" pokazuje u svakodnevnim aktivnostima sa učenicima, može da isproba novu praksu koja se zasniva na toj vrednosti, da je isproba i da o tome razmisli. Nastavnici koji žele da odu dalje od ovoga mogu da prikupljaju podatke kroz razgovore ili istraživanja o učenicima i o tome kako je nova praksa promenila ambijent na času i da iskoriste te podatke za prelazak na sledeću rundu istraživanja u svojoj praksi. Taj ciklus istraživanja ostavlja nastavnicima prostor za razmišljanje i nastojanje da se potrude da poboljšaju svoju praksu i na taj način postanu nosioci promene u pravcu demokratske kulture škole, koja podstiče učenike da postanu autonomni demokratski građani.

Okruženje u kome se uči utiče na angažovanje učenika i na učenje. Važno je negovati otvoren bezbedan prostor za inkluzivno i delotvorno učenje i za upravljanje teškim

dijalozima ili emocionalnim razmenama u kojima učenici imaju poverenja da iskažu svoja razmišljanja i neslaganja. U sveobuhvatnom pristupu školi, bezbednost i dobrobit učenika su ključna stvar (vidi Poglavlje 5, o sveobuhvatnom pristupu školi). Nastavnici će imati koristi od zajedničkog rada i postepeno će sticati poverenje i moći će da se pozabave kontroverznim pitanjima i da preuzimaju rizike kako bi povećali kompetencije za demokratsku kulturu kod sebe samih i kod svojih učenika (vidi Poglavlje 4, o obrazovanju nastavnika). Upravljanje časom, sprečavanje konflikata, zajedničko odlučivanje, zajednička odgovornost za učenje, poštovanje u komunikaciji na času itd, jačaju se kroz učenje o vrednostima, stavovima i veštinama koje su obuhvaćene modelom kompetencija ta demokratsku kulturu, kroz holistički pristup, koji prevazilazi funkciju organizovanja redosleda učenja. Holistički ugao gledanja je izraz usklađenosti nastavnih i procedura ocenjivanja.

Dakle, „medij je poruka". Odabrani medij utiče na to kako primalac doživljava poruku. Pored samog sadržaja i fokusa, metode koje se koriste uče nas određenim vrednostima i stavovima. Kada nastavnici prihvate, na primer, inkluzivne metode, oni svojim učenicima šalju poruku: „vi ste svi važni i dragoceni", „svi možemo da učimo jedni od drugih". Ovo je posebno važno u kulturološki i jezički raznolikim razredima, gde se traže pedagoški pristupi koji vrednuju specifičnu kulturnu baštinu učenika. S druge strane, kada nastavnici provode većinu vremena stojeći ispred razreda predajući lekciju i pišući na tabli dok učenici slušaju i zapisuju, oni takođe predaju moćnu lekciju: „ja imam znanje", „vi morate pasivno da učite i pratite" – poruku koja nije delotvorna za razvoj interkulturalalnih i demokratskih vrednosti, stavova, veština i znanja, i kritičnog razumevanja.

Čovek mora da bude radoznao, motivisan i da ima kapacitet da bi postao potpuno svestan sopstvenih praksa. Većina nastavnika jako želi da bude inkluzivna i oni čine sve što mogu za svoje učenike. Oni razumeju da se svako učenje odvija u nekoj relaciji, a smisleno učenje se odvija u kongruetnim relacijama. Kroz razvijanje kompetencija za demokratsku kulturu, zaposleni u obrazovanju se mogu osetiti spremnijim da pregovaraju o načinima na koje međusobno deluju sa učenicima i da usaglase svoje vrednosti s praksom tako što će bolje upoznati sebe kao pojedince i nastavnike, podići svest o svojim profesionalnim i ličnim identitetima i svrsi kao nastavnika i ljudskih bića.

Kada kroz svakodnevnu praksu formiraju demokratske stavove i ponašanja, nastavnici koriste vrednosti kompetencija za demokratsku kulturu. Oni svesno razvijaju svest o sopstvenim vrednostima, usaglašavajući prakse i vrednosti i podržavaju razvoj sledećih skupova kompetencija:

- Vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava;
- Vrednovanje kulturne raznolikosti;
- Vrednovanje demokratije, pravde, poštenja, jednakosti i vladavine prava;
- Empatija, poštovanje i pozitivan stav prema drugim ljudima;
- Slušanje i opažanje bez osuđivanja;
- Otvorenost prema drugima;
- Tolerancija prema dvosmislenosti.

Demokratski procesi u učionici

Vrlo delotvoran način razvijanja širokog niza kompetencija za demokratsku kulturu jeste kroz iskustvo demokratskih procesa iz prve ruke. Iskustvo demokratskih procesa iz prve ruke takođe podstiče učenike i stimuliše ih da koriste ove kompetencije u učionici, u školi i u društvu. Takva iskustva demokratskih procesa, koja bi mogla da se ugrade u celokupan život u školi (kao što se predlaže u Poglavlju 5, o sveobuhvatnom pristupu školi), mogu se takođe dešavati i u učionici u okviru upravljanja časom i procesom nastave.

Postoje brojne svakodnevne situacije u kojima je nužno praviti izbore i donositi odluke u učionici. Odluke se mogu donositi autoritarno, kada ih donose nastavnici ili „najjači" ili „najbolji" učenici, a mogu se donositi i tako što se slede demokratske procedure. O konfliktu ili neslaganju mogu presuđivati najjači, ali se rešenje u kome svi dobijaju može tražiti i naći kroz pregovore ili medijaciju. Nastavnik može nametnuti pravila učionice ili se ona mogu usvojiti demokratskim putem kroz razmišljanje i diskusiju sa učenicima. Učenike za konkretne odgovornosti u razredu imenuju nastavnici, a mogu biti izabrani i demokratski, od strane svojih vršnjaka. Glas učenika jače se čuje jednostavnim sredstvima, kao što je korišćenje „kutije s predlozima" (što takođe može biti onlajn alat), postavljene tako da svaki učenik može da daje predloge, možda čak i anonimno. Na taj način nastavnici delotvorno doprinose razvijanju kompetencija za demokratsku kulturu kod učenika uspostavljanjem i korišćenjem – u učionici – procedura koje obezbeđuju pravičnost, jednakost, nediskriminaciju i inkluzivnost, pružajući takve mogućnosti za sve mlade ljude.

Demokratski procesi se takođe mogu primenjivati kao deo metoda nastave i učenja koje se koriste u nizu predmetnih štiva. Obrazovne aktivnosti mogu obuhvatiti simulaciju izbora, eventualno praćenu simuliranom političkom kampanjom, simulaciju parlamenata, suđenja, definisanje i primenu fer procedura za donošenje odluka kada se bira između različitih opcija, igranje uloga i simulacije koje uključuju ispitivanje pozicija moći (biti gradonačelnik jedan dan), pravo na slobodan govor (simulacija rada novinara) itd. Sve te metode mogu da posluže konkretnim ciljevima učenja u nastavnom planu i programu, a da se pri tome razvijaju i kompetencije za demokratsku kulturu.

Prolazeći kroz iskustvo demokratskih procesa, učenici razvijaju sledeći skup kompetencija:

- Vrednovanje demokratije, poštenja, jednakosti i vladavine prava;
- Odgovornost i građanski duh;
- Veštine komuniciranja, saradnje i rešavanja konflikata;
- Znanje i kritičko razumevanje demokratije i politike.

Učenje kroz saradnju

Nastavnici razvijaju veštine saradnje kod učenika ali i otvorenost prema kulturološki drugačijem, poštovanje, odgovornost, toleranciju prema dvosmislenosti, kao i veštine slušanja i opažanja, veštine komuniciranja i veštine rešavanja konflikata, kroz učenje procesa i aktivnosti na času, koje se zasniva na principima učenja kroz saradnju.

Pojedini nastavnici ili mali timovi nastavnika mogu započeti promenu svoje dotadašnje prakse kroz učenje i eksperimentisanje i proces saradnje i deljenja iskustava u okruženju, gde se podstiče izvođenje eksperimenata. Saradnja omogućava da se razvijaju otvorenost i motivacija za prihvatanje promene, što je proces koji osnažuje nastavnike.

Primenom načela učenja kroz saradnju u svom radu, nastavnici dekonstruišu tradicionalne prakse u učionici i uklanjaju nasleđene i duboko ukorenjene ideje i uverenja o učenju i o učenicima, otklanjajući hijerarhijske, osuđujuće i antidemokratske sisteme i transformišući prakse u učionici. Takve strukturalne promene ne samo da dovode do promene u stavovima, veštinama i znanju i kritičkom razumevanju nastavnika već i do promene u postignućima i odnosima učenika, što će, zauzvrat, pomoći u dostizanju prodruštvenih ishoda. Saradnja je važna komponenta društvene kohezije: ona razvija veze između ljudskih bića.

Veći stepen saradnje vodi ličnom razvoju i transformaciji i unapređuje toleranciju i poštovanje za druge.

Da bi se ovo ostvarilo, potrebno je uspostaviti strukture. Rad u grupama ili u parovima na času će biti pojačan ako se obrati pažnja na stvarne interakcije koje se dešavaju u okviru tih grupa kako bi se osiguralo da učenici razvijaju svoju sposobnost za saradnju. Za delotvorno učenje kroz saradnju, proces učenja se strukturira i organizuje u skladu s konkretnim principima saradnje koji mogu biti od pomoći kada se razmatraju, ocenjuju i povećavaju aktivnosti učenja koje se nude.

Pozitivna međuzavisnost: svako mora da doprinosi

U učionici bez struktura saradnje, nastavnik ima učenike koji sami rade zadatke u pojedinačnim radnim listovima. Kada rade sami, u takmičarskom ambijentu, učenici se ne angažuju preterano da pomažu svojim vršnjacima da dobro urade zadatke. U stvari, možda se oni potajno nadaju da će ostali loše proći tako da će oni izgledati bolje u poređenju s njima. U takvoj situaciji, učenik se sam muči da nešto nauči ili savlada neku veštinu. Radeći u izolaciji, učenik može osetiti nervozu ili odsustvo podrške vršnjaka. Učenici koji zajedno rade na času koriste strukturu saradnje kako bi zajednički završili rad, pri čemu svako dolazi na red da reši neki problem, dok njihovi saradnici imaju ulogu instruktora. Oni imaju zajednički cilj da dođu do rešenja, odgovora i objašnjenja; oni znaju da dobitak za jednog znači dobitak i za ostale. U takvoj situaciji, veća je verovatnoća da će se učenik koji ima teškoće u učenju više truditi i da će biti uvučen u krug postignuća.

Individualna odgovornost: nema skrivanja!

U pristupima u kojima nastavnik diriguje pitanjima i odgovorima, nastavnik postavlja pitanje koje je upućeno svima u razredu, kao celini. Dalje, samo mali broj učenika reaguje dajući znak i nadajući se da će biti prozvani. Nastavnik proziva samo nekoliko učenika da daju odgovor. Iako se od učenika koji su prozvani zahteva da samostalno javno nastupe, ne mora svaki učenik da odgovara i nekima bude lakše kada neko drugi odgovara. U strukturi saradnje, kada nastavnik postavi pitanje ili kada zada zadatak, svakom učeniku se pruža

mogućnost da učestvuje u dovršavanju zadatka, čime se individualni doprinos svakog učenika vrednuje. Taj proces zahteva od svakog učenika da pripremi individualni javni nastup u svakom krugu. Učenici koji su možda ćutljivi dobijaju podršku i priliku da zajedno sa ostalim članovima grupe dorade odgovore, pre nego što budu prozvani da odgovaraju. Ovde se angažuju i učenici koji u nekom drugom ambijentu ne bi učestvovali.

Jednak pristup: učestvovanje bez diskriminacije

Nastavnik je predstavio neku temu i zatražio od učenika da razmotre pitanje u timovima. Rezultat je predvidljiv – uglavnom ili sve vreme će govoriti učenici koji su glasniji, ekstrovertni ili učenici koji imaju jake emocije o zadatoj temi. Oni manje glasni ili introvertni ili učenici koji su indiferentni prema temi daće mali doprinos ili uopšte neće doprineti diskusiji. Nasuprot tome, nastavnik koji strukturira aktivnost na saradnički način omogućava svakom učeniku podjednako da pruži svoj doprinos, na primer, tako što traži da svi učenici redom ustaju na po jedan minut, dok ga ostali drugovi iz tima ispituju. Na taj način, aktivno učestvuje i učenik koji inače ne bi učestvovao.

Simultana interakcija: veće angažovanje svakog učenika

Kada nastavnik proziva jednog po jednog učenika u razredu od 30 učenika, rezultat je da jedan, i samo jedan od 30 učenika u prostoriji odgovara i aktivno je uključen, dok preostalih 29 učenika samo posmatra. Na primer, nastavnik želi da učenici vežbaju čitanje tako što jedan po jedan učenik glasno čita, tako da nastavnik može da oceni i da usmerava. U razredu od 30 učenika angažovanih 50 minuta, maksimalno vreme usmenog čitanja na sat, po učeniku, iznosi manje od dva minuta! U okruženju saradnje, nastavnik deli učenike na parove, a oni se smenjuju dok jedni drugima čitaju. Nastavnik se kreće okolo i obilazi grupe, ocenjujući i usmeravajući ih. U tom slučaju svaki učenik može glasno da čita mnogo duže i nastavnik ima veći broj mogućnosti za ocenjivanje i usmeravanje.

Nastavnik neće biti u stanju da natera učenike da se slažu jedni s drugima, saopštavajući jednostavno da su „predrasude i diskriminacija loše stvari". Studije su pokazale da korišćenje principa saradnje u obrazovnim aktivnostima, na primer kroz „učionicu-slagalicu", opisanu u prilozima uz ovo poglavlje, koja traje najmanje dva sata dnevno u školi, smanjuje napetost i agresiju među učenicima i sprečava nasilje, uspešno smanjuje konflikte i povećava pozitivne ishode. Zaposleni u obrazovanju koji su usvojili ovaj pristup tvrde da on ne samo da pomaže učenicima da bolje savladaju akademski sadržaj časa već takođe primećuju da ovaj nastavni metod veoma slabi neprijateljske i netolerantne stavove u učionici.

Principi saradnje takođe doprinose poboljšanju učenja u heterogenim razredima. Kada učenici rade u malim grupama, oni deluju jedni na druge i jedni drugima služe kao izvori znanja. Učenici koji možda ne čitaju na očekivano dobrom nivou i/ili koji ne poznaju dobro jezik na kome se nastava odvija mogu u grupi bolje da razumeju i izvršavaju zadatke i tako dobiju više mogućnosti da učestvuju u radu grupe. Međutim, učenje kroz saradnju može proizvesti situacije u kojima učenici koji imaju niža

akademska postignuća i/ili koji su socijalno izolovani budu isključeni iz interakcije u grupi. Stoga je, u takvim slučajevima, neophodno da nastavnik svesno podrži učenje kroz saradnju i obezbedi jednake uslove za sve i izbegne zamku da i sam pojačava postojeće obrazovne i društvene nejednakosti.

Kako nastavnik može da zna da li aktivnost učenja sledi ova načela angažovanja učenika? Neka od narednih pitanja odgovaraju skupu kriterijuma po kojima se aktivnosti učenja i nastave mogu ocenjivati i nastavnicima mogu biti od pomoći u planiranju:

- Da li je nemoguće da učenici izvršavaju zadatke i postižu cilj, a da međusobno ne sarađuju?
  - Da li učesnici i različite mikro grupe mogu nadograđivati međusobni rad i ideje?
  - Da li se ova međuzavisnost postiže kroz postavljanje cilja, zadatka, uloge, resursa ili drugim sredstvima?
- Da li aktivnosti učenja ispunjavaju potrebe i želje učenika?
  - Da li su pojedinačni zadaci svakog učenika jasni svima i može li nastavnik/facilitator jasno da prati šta će drugi učenik uraditi ili šta je uradio u procesu učenja?
  - Da li su planirane komplementarne i partnersko-saradničke uloge u procesu učenja?
- Da li je proces učenja strukturiran na način koji promoviše jednako učešće svakog učenika?
  - Može li svaki učenik da se lako pridruži i učestvuje na aktivan način u aktivnostima?
  - Da li su priroda aktivnosti i izvori dovoljno različiti da olakšavaju podjednak pristup svima?
- Može li svaki učenik učestvovati/postići svoje individualne ciljeve učenja?
  - Da li se više paralelnih interakcija odvija tokom planirane aktivnosti učenja?
  - Može li se broj interakcija povećati?
  - Da li su svi učenici lično uključeni u sve korake procesa učenja?

Učestvovanjem u ovim procesima učenici razvijaju skupove kompetencija:

- Otvorenost prema drugim uverenjima i mišljenjima;
- Odgovornost za sopstvene postupke;
- Autonomne veštine učenja;
- Empatiju i povezanost sa mišljenjima, uverenjima i osećanjima drugih;
- Fleksibilnost i adaptibilnost;
- Veštine za saradnju;
- Veštine rešavanja konflikata;
- Kritičko razumevanje sebe.

Učenje zasnovano na projektu

Rad na projektu ili učenje zasnovano na projektu je pedagoški pristup naročito pogodan za razvijanje kompetencija za demokratsku kulturu zato što doprinosi sticanju kombinacije stavova, veština, znanja i kritičnog razumevanja, kao i razvijanje vrednosti. Može se koristiti u konkretnoj oblasti predmeta, ali je takođe veoma pogodan za interdisciplinarni pristup nastavnom planu i programu i za rešavanje multidisciplinarnih tematskih pitanja.

Učenje zasnovano na projektima najbolje mogućnosti nudi kada se izvodi u malim grupama i/ili kada ga izvodi celo odeljenje. Obično se strukturira kroz niz koraka koji se odvijaju tokom nekoliko nedelja:

- izbor teme izučavanja ili otvoreno pitanje i planiranje rada;
- prikupljanje informacija, organizovanje prikupljenih informacija i donošenje odluka (podrazumeva kako individualnu odgovornost i saradnju u grupi, tako i rešavanje potencijalnih različitih viđenja ili neslaganja);
- priprema proizvoda (koji može biti u različitim oblicima, kao što su poster, video-snimak, podkast, publikacija, veb-sajt, portfolio, tekst, predstava ili događaj);
- prezentacija proizvoda;
- refleksije o iskustvu učenja.

Zavisno od odabrane teme, kroz model kompetencija za demokratsku kulturu mogu se razvijati i elementi znanja i kritičkog razumevanja sveta. Kada tema obuhvata jezičku i kulturalnu raznolikost, proces takođe može podstaći vrednovanje raznolikosti i otvorenost prema razlikama i različitostima.

Uloga nastavnika u procesu učenja zasnovanog na projektu jeste uloga facilitatora u procesu učenja. Učenici prate instrukcije dobijene od nastavnika koje se tiču koraka koji se moraju proći, ali u smislu sadržaja odluku uglavnom treba prepustiti učenicima. Glavni instrument nastavnika je pitanje, a ne odgovor. Prethodno opisana načela se i dalje primenjuju, a nastavnik prati kako se odvija saradnja u grupama. Nastavnik treba da podstiče učenike da sarađuju, podržavaju jedni druge, daju jedni drugima povratne informacije i razmišljaju o onome do čega su došli, kao i o njihovom međusobnom delovanju.

Angažujući se u tom procesu, bez obzira na odabranu temu, učenici pored sticanja veština i znanja o temi razvijaju sledeće skupove kompetencija:

- veštine autonomnog učenja i samoefikasnost: učenici kreću da utvrđuju izvore informacija, proveravaju njihovu pouzdanost i organizuju proces prikupljanja podataka i sami osmišljavaju proizvod;
- veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja: vezane za razumevanje, obradu i organizovanje informacija, ali i promišljanje o iskustvu učenja;
- veštine slušanja i opažanja, naročito u fazi prikupljanja informacija;
- empatiju, fleksibilnost i prilagodljivost, veštine za saradnju i veštine za rešavanje sukoba, kao i poštovanje, odgovornost i toleranciju prema dvosmislenosti;
- veštine komunikacije: usmene, pismene, javni nastup, višejezičnost;

– znanje i kritičko razumevanje sebe, jezika i komunikacije, naročito u fazi promišljanja o iskustvu učenja.

Društveno korisno učenje

Društveno korisno učenje je takođe delotvoran način za razvijanje svih kompetencija za demokratsku kulturu zato što omogućava učenicima da povežu znanje i kritičko razumevanje i veštine stečene u učionici sa smislenom delatnošću čiji je cilj rešavanje nekog pitanja iz stvarnog sveta. Kroz tu povezanost se ne samo utvrđuje i dodatno razvija znanje, kritičko razumevanje i veštine već se aktiviraju procesi koji podstiču razvoj i kritičku svest o stavovima i vrednostima.

Društveno korisno učenje je više od društveno korisnog rada. Ono podrazumeva društveno koristan rad u kontekstu strukturiranog niza koraka u kojima nastavnik igra važnu ulogu kao organizator i facilitator učenja, zadržavajući pri tom jak pristup orijentisan na učenika koji podstiče učenike da odlučuju i deluju kako smatraju da treba, a u saradnji sa vršnjacima.

Društveno korisno učenje je oblik učenja zasnovanog na projektu, a sličan redosled koraka služi kao podsetnik za ovaj proces:

- Procena potreba zajednice i utvrđivanje poboljšanja ili promene koja se predviđa;
- Priprema zadatka koji se preduzima uz prikupljanje informacija, identifikovanje i kontaktiranje sa ključnim zainteresovanim stranama u zajednici, analiziranje opcija za rešavanje pitanja i planiranje intervencije;
- Preduzimanje akcije uključivanjem u neku uslužnu delatnost zajednice koja nešto učenicima znači, a koja proširuje njihova znanja i razvija vrednosti, stavove, veštine i znanje i kritično razumevanje. Oblici delovanja mogu imati više vrsta, uključujući:
  - direktna podrška grupi korisnika kojima je potrebna pomoć (na primer: poseta staračkom domu, organizovanje obrazovnih aktivnosti za decu mlađeg uzrasta u socijalno ugroženom području, poklon građanima u vidu dobrovoljnog rada);
  - indirektna podrška ili promena u zajednici (na primer: prikupljanje igračaka za NVO koja brine o deci iz socijalno ugroženih porodica, prigodno oslikavanje zida u blizini dečjeg igrališta kako bi bilo prilagođenije deci, postavljanje internet platforme ili aplikacije koja omogućava starijim građanima u zajednici da zatraže pomoć volontera, prikupljanje sredstava za podršku nekoj lokalnoj inicijativi);
  - zagovaranje promene (na primer: zalaganje da lokalni nadležni organi usvoje neku javnu politiku, upozoravanje lokalnog građanstva na određene rizike ili zagovaranje promene u određenim ponašanjima građana);
- Prezentovanje rada i ishoda zajednici i proslavljanje postignuća;
- Promišljanje o iskustvu učenja, poželjno tokom celokupnog odvijanja procesa i procena urađenog posla, iz koje proizlaze zaključci i preporuke za poboljšanje delotvornosti budućih sličnih aktivnosti.

Delotvorno društveno korisno učenje ima nekoliko karakteristika koje doprinose razvijanju najšireg spektra vrednosti, stavova, veština i znanja i kritičkog razumevanja koji su obuhvaćeni Modelom kompetencija za demokratsku kulturu:

- građanski duh, ali i odgovornost , otvorenost, empatija, veštine opažanja, kao i znanje i kritičko razumevanje sveta usredsređivanjem na značajna pitanja i odgovaranjem na stvarne potrebe zajednice;
- samoefikasnost, veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja: kroz akcije i odluke učenici se ohrabruju da planiraju i organizuju različite elemente ovog procesa;
- tolerancija prema dvosmislenosti, veštine autonomnog učenja i kritičnog razmišljanja: dozvoljava učenicima da istražuju i iskuse različite opcije, uče iz svojih grešaka i nastoje da nađu najbolje rešenje;
- veštine za saradnju i rešavanje sukoba, kao i fleksibilnost i prilagodljivost i veštine komunikacije: to od učenika zahteva da rade zajedno, podržavaju jedni druge i prevazilaze nesporazume;
- znanje i kritičko razumevanje sveta: očigledna veza između koncepata, znanja i veština razvijenih učenjem na času i potreba da se interveniše u zajednici;
- otvorenost prema drugim kulturama, veštine slušanja, jezičke veštine i veštine komunikacije: omogućava učenicima da komuniciraju sa različitim zainteresovanim stranama, a to obuhvata i javnu prezentaciju postignuća;
- promišljanje o vrednostima i znanju i kritičkom razumevanju sebe: postarati se da svi učenici dobiju podršku za promišljanja o tome šta im je taj proces doneo, o njihovoj motivaciji i načinu na koji mogu da prenesu naučeno u svoja buduća iskustva.

Metode i pristupi zasnovani na sadržaju

Izrada kompetencija za demokratsku kulturu se ne mora doživljavati kao takmičenje sa nastavom osnovnih jezičkih veština, matematike, nauke i svih drugih školskih predmeta, kao što su istorija, geografija, fizičko obrazovanje i moderni jezici, da nabrojimo samo nekoliko. Izuzetno je važno mladima u Evropi danas ponuditi vrednosti, stavove, veštine, znanje i kritičko razumevanje koje je suštinski važno da mogu upravljati svojim životima i kao pojedinci i kolektivno u generacijama koje dolaze i da izbegnu ponavljanje grešaka i katastrofa iz istorije. Nastavnici mogu da koriste široku lepezu mogućnosti da obuhvate teme koje su važne za razvijanje kompetencija za demokratsku kulturu. Način na koji se dole navedeni primeri mogu realizovati zavisi od uzrasta dece, nivoa razreda/časa i interesovanja učenika, kao i od ambijenta učionice.

Korišćenje postojećeg nastavnog plana i programa – u oblasti predmeta

Kada se predaju na svestan i svrsishodan način, svi predmeti u postojećem nastavnom planu i programu mogu pružiti utočište aktivnostima učenja koje podučavaju vrednosti, stavove, veštine i znanje i kritičko razumevanje koje je učenicima neophodno

da bi mogli doprinositi demokratskoj kulturi. Iskušenje da se nastava tu i tamo „začini" predavanjima iz kompetencija za demokratsku kulturu, sa nekoliko sati godišnje koji će biti posvećeni temama kao što su interkulturalalna kompetencija ili demokratsko građanstvo može imati negativne posledice neizbežne površnosti koja i prikriva i podriva poruke koje su fundamentalno važne. Pristup koji je moguće predvideti jeste timska nastava i razvijanje procesa koji obuhvataju Model kompetencija za demokratsku kulturu kroz ceo nastavni plan i program i tamo gde se ukršta interdisciplinarni nastavni plan sa konkretnim predmetom. Za početak, u svim školskim predmetima se mogu koristiti kratki „razbijači leda", tehnike grupisanja i druge aktivnosti izgradnje timskih kapaciteta i evaluacije kako bi se osiguralo da učinioca postane podržavajuća zajednica učenika koji su sve motivisaniji da zajednički uče i daju svoj doprinos, a koji imaju poverenja jedni u druge i žele da sarađuju.

Nastavnici mogu usvajati načine za pronalaženje mogućnosti u postojećem nastavnom planu i programu. Interkulturalalno obrazovanje, obrazovanje za demokratsko građanstvo i obrazovanje iz oblasti ljudskih prava, na primer, može se razmatrati u okviru određenih predmeta, kao što su istorija, društvene i građanske studije, ali svi školski predmeti mogu da podržavaju razvoj kompetencija za demokratsku kulturu, uključujući jezik i književnost, matematiku, prirodne nauke, istoriju, geografiju, umetnost, dramu, moderne jezike, fizičko obrazovanje, muzičko obrazovanje ili informacione i komunikacione tehnologije.

U nastavku su navedeni konkretni primeri iz predmetnih oblasti jezika i književnosti, matematike, geografije i prirodnih nauka.

Jezik i književnost

Nastavnici jezika i književnosti se mogu opredeliti za tekstove koji se tiču socijalnih pitanja, kao što su diskriminacija, rasa, rod i nasilje, posmatrajući kako pisci i pesnici pristupaju socijalnim i političkim pitanjima i na taj način pokrenuti socijalnu i moralnu raspravu. Vežbe čitanja i razumevanja teksta se mogu oslanjati na tekstove koji podržavaju preispitivanje pitanja iz više uglova gledanja. Drugi tekstovi mogu pomoći učenicima da steknu svest o psihološkim fenomenima koje nesvesno proživljavaju, na primer, mogu im pomoći da se osvrnu na svoj odnos (i slepu poslušnost?) prema autoritetu, ponašanje u grupi ili gomili ili na pritiske vršnjaka. Pismeni zadaci i debate takođe se mogu usredsrediti na društvena pitanja.

Matematika

Nastavnici matematike mogu prenositi istorijski značaj doprinosa koje su različite civilizacije dale matematici ili mogu bazirati nastavu iz matematičkih proračuna na primerima uzetim iz sadašnjih demografskih podataka. Mogu takođe uključiti vežbe u kojima klasifikacija služi da podigne svest učenika o kognitivnim refleksima, kao što su stereotipi i aktivnosti koje podržavaju shvatanje učenika da se tako složena jedinka kao što je čovek ne može svesti na samo jednu dimenziju kao što je rod, etnička pripadnost, finansijski status, seksualna orijentacija, religija ili zanimanje.

> Učenicima sam dao tabelu u kojoj svaki red sadrži drugačiju funkciju. Svaka kolona je imala je osobinu po kojoj se funkcija može klasifikovati kao „sadrži" (ili

„ne sadrži"), na primer da li je funkcija parna, neparna, raste, opada, kontinuirana je, 1 : 1, prolazi kroz izvor ili zadovoljava izraz: $f(a + b) = f(a) + f(b)$.

Nakon što su popunili tabelu sa „da" ili „ne", učenici su uvideli koliko je teško pronaći samo jednu osobinu koja je sadržana u svima ili pronaći samo jedan red koji se nedvosmisleno može definisati samo po jednoj od svojih karakteristika. Zar većina netolerancije ne proizlazi iz pretpostavki tipa „svi ljudi u grupi Y nose karakteristiku X"?

Matematičke jednačine dodatno pomažu u učenju tolerancije. Ta aktivnost se lako može prilagoditi za druge časove matematike, menjanjem naslova reda i kolone u tabeli. Učenicima u nižim razredima može se umesto funkcija dati verzija koja koristi proste cele brojeve (npr. od 1 do 10). Moguće „karakteristike" brojeva proističu iz toga da li je broj paran, prost, složen, kvadratni, idealan, trijangularan, da li je deo Fibonačijevog niza ili je faktorijalan.

Geografija

Nastavnici geografije mogu obrađivati toleranciju u odnosu na imigraciju tako što će uvesti inovativnu metodu – na primer tako što će „pratiti" osobu koja napušta svoju zemlju u potrazi za boljim životom, gde učenici mogu izučavati domovinu te osobe (privredu, topografiju, demografiju), proučavati karte i topografiju zemalja kroz koje prolazi i tako dalje. Te aktivnosti mogu podstaći učenike da cene to kako je njihova zemlja stvorena naporima mnogih ljudi. Bez poznavanja geografije, mi prirodno sebe doživljavamo kao centar, stavljajući ostatak sveta na periferiju. Kada posmatramo stare karte na kojima su kartografi srednjeg veka ulepšavali široka prostranstva zemlje koju nisu poznavali zamišljajući ono što bi moglo da se tamo nalazi, možemo podizati svest o pitanjima kao što su stereotipi i sticati uvid o tome kako se pomerao naš ugao gledanja sa nas samih. Prateće aktivnosti bi mogle da sadrže predlog da učenici istraže svoje gradove i susedstva i identifikuju i razumeju etničke i društveno-ekonomske podele, nevidljive granice, kao i istoriju njihovog nastanka.

Prirodne nauke

Nastavnici koji predaju prirodne nauke mogu integrisati različite oblasti nastavnog plana i programa da bi pristupili pitanjima koja se tiču diskriminacije i socijalne pravde. Pitanja životne sredine se dobro uklapaju u tu vrstu razmišljanja. Na primer, nastavna jedinica o kvalitetu vazduha omogućava učenicima da porede i analiziraju razlike i odstupanja u vezi sa zagađenjem vazduha i stopom rađanja i smrtnosti na osnovu faktora kao što su klasa i rasa koje određuju gde živimo, radimo ili idemo u školu. Učenici mogu da proučavaju naučne koncepte, kao što su indeks kvaliteta vazduha (AQI), sprovode istraživanja o indeksu AQI raznih gradova, da to povezuju sa temperaturom, osvrću se na to da li postoji nekakva uzročno-posledična veza ili korelacija i tako dalje – svi načini poređenja i analize koju učenici mogu da transponuju na socijalna pitanja pravde i jednakosti.

Timska predavanja i pristupi koji obuhvataju integrisane nastavne planove i programe

Osim onoga što svaki nastavnik može da radi u okviru svog predmeta, saradnja između nastavnika nekoliko predmeta može proizvesti vredne i delotvorne i dodatne ishode za razvoj kompetencija za demokratsku kulturu. Ta saradnja se može odvijati između nekoliko nastavnika koji rade sa istim odeljenjem i koordiniraju svoje intervencije da bi poboljšali kompetencije za demokratsku kulturu, ali može biti i između nastavnika koji rade sa različitim odeljenjima, a koji bi trebalo da se angažuju kao partneri i sarađuju u aktivnostima učenja koje za rezultat imaju razvijanje kompetencija za demokratsku kulturu.

Nastavnici koji rade sa istim odeljenjem mogu planirati svoja predavanja zajednički da bi jedni druge dopunjavali i tako obuhvatili sve elemente kompetencija za demokratsku kulturu, što dovodi do postepenog napredovanja odeljenja u svim aspektima, kako bi se izbeglo preklapanje i zapostavljanje elemenata kompetencija za demokratsku kulturu. Oni takođe mogu zajednički da isplaniraju šire aktivnosti učenja zasnovanog na projektu i iz ugla različitih oblasti obuhvate kroz duži period interdisciplinarne teme naročito relevantne za kompetencije za demokratsku kulturu, kao što su ljudska prava, jednakost polova, održivi razvoj, socio-kulturalna i jezička raznolikost, sprečavanje diskriminacije i nasilja itd.

Idealno bi bilo da se ta koordinacija vrši na širem planu škole, a načini na koji bi se to moglo organizovati sa maksimalnim efektima za razvijanje kompetencija za demokratsku kulturu objašnjeni su u Poglavlju 5, o sveobuhvatnom pristupu školi.

Rešavanje pitanja „skrivenog nastavnog plana i programa"

Skriveni nastavni plan i program je vrlo često *status quo*, koji se ne dovodi u pitanje. Pošto se Referentni okvir zasniva na tri načela – transparentnosti, koherentnosti i sveobuhvatnosti i na holističkom posmatranju procesa učenja o demokratiji, važno je da škole sagledaju svoje skrivene prakse i poruke i da usaglase etos škole sa vrednostima i stavovima kompetencija za demokratsku kulturu .

Sve što se predaje nosi sa sobom određene društvene konotacije. Rodne predrasude, etničke i rasne predrasude i kulturna dominacija se najčešće sreću u nastavnom planu i programu i njegovom korišćenju u školama.

Nastavnici bi trebalo da budu svesni ovoga i da zauzmu aktivan pristup u uočavanju nenamernih poruka koje se šalju sa predavanja u njihovoj školi. Zaposleni u obrazovanju su skloni da biraju resurse iz ograničenog broja izvora, čime ojačavaju socijalne nejednakosti ili kulturnu dominaciju, kao i stereotipe i diskriminaciju.

Na primer, mnogi nastavnici matematike i prirodnih nauka insistiraju na tome da ono što oni predaju nema nikakvih socijalnih konotacija. Učenicima se daje da rešavaju matematičke „probleme" koji retko kada imaju bilo kakve veze sa stvarnim životom. Rezultat takvih skrivenih ili implicitnih i verovatno nenamernih poruka jeste da određeni broj učenika stvarano dođe do zaključka da sadržaj nije bitan za njihove živote. Oni mogu da izgube interesovanje ne samo za rad već i za matematiku u celini ukoliko im se učini da ona nema nikakve veze sa realnošću. Mnoga istraživanja

tvrde da vraćanje matematike natrag u društveni kontekst jeste jedan od načina za borbu protiv te vrste „skrivenog nastavnog plana i programa".

Drugi način da se kontrolišu implicitne poruke skrivenog nastavnog plana i programa jeste da se dobro obrati pažnja na izvore i ilustracije koje se koriste u nastavnim materijalima. Na primer, ako časovi književnosti nikada ne obuhvataju autore iz različitih društvenih slojeva i geografskih sredina ili ukoliko jezički udžbenici sadrže samo slike i priče o belim porodicama srednje klase koje obilaze turističke znamenitosti, tada se možemo upitati da li se učenici podvrgavaju skrivenom nastavnom planu i programu i da li su kroz moćne konstrukcije znanja i kulture nastavnici prinuđeni da nastavljaju diskriminatorske prakse.

Korišćenje deskriptora kompetencija

Prilikom osmišljavanja lekcija ili aktivnosti koje se usredsređuju i na proces i na sadržaj, nastavnici imaju na raspolaganju skup potvrđenih i vrednovanih deskriptora kompetencija. Načini korišćenja deskriptora i izbegavanja eventualnih pogrešnih načina njihove upotrebe opisani su u glavnom dokumentu Referentnog okvira, a više pojedinosti i spisak deskriptora dati su u Knjizi 2. To je naročito važno za pedagogiju kompetencija za demokratsku kulturu pošto su deskriptori objašnjeni jezikom ishoda učenja i mogu poslužiti kao referenca za definisanje ishoda učenja, za različite aktivnosti učenja. Posebno bi trebalo obratiti pažnju na činjenicu da je u većini slučajeva za razvoj aktivnosti učenja potrebno kombinovati deskriptore koji odgovaraju skupu kompetencija. Primeri kako se deskriptori mogu povezivati sa različitim vrstama nastavne prakse i aktivnostima učenja dati su u prilozima uz ovaj dokument.

Zaključak s pogledom u budućnost

Nastavnici mogu organizovati širok spektar pedagoških pristupa koji odgovaraju razvoju kompetencija za demokratsku kulturu i tako doprineti stvaranju prijatnijih i bezbednijih okruženja učenja, uz istovremeno rešavanje nasilnih, diskriminatorskih i antidemokratskih konstrukcija u učionici. Kroz planiranje, nastojanje da razvijaju kompetencije za demokratsku kulturu među učenicima i vrednovanjem aktivnosti učenika, nastavnici kao facilitatori učenja su usmereni na načela Referentnog okvira i primenjuju pedagoške pristupe i metode koje podstiču učenike da se aktivnije bave iskustvom, otkrivanjem, izazovima, analizom, poređenjem, promišljanjima i saradnjom. Oni na času ponovo preispituju svoju ulogu kako bi se pravilnije obraćali učenicima – kao kompletnim osobama – i nastoje da deca koriste glavu, srce i ruke i razvijaju prakse koje su najadekvatnije za razvijanje njihove samostalnosti i odgovornosti kao kompetencija za demokratsku kulturu.

Literatura

Aronson E. (2000), *Nobody left to hate: teaching compassion after Columbine* (*Niko nije ostao za mržnju: nastava iz empatije posle masakra u Kolumbajnu*), W. H. Freeman, New York.

Aronson E. et al. (1978), *The jigsaw classroom* (*Učionica-slagalica*), Sage, Beverly Hills, CA.

Brett P., Mompoint-Gaillard P. and Salema M. H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences* (*Kako svi nastavnici mogu doprineti obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava: referentni okvir za razvoj kompetencija*), Council of Europe Publishing, Strasbourg, dostupno na https://rm.coe.int/16802f726a, pristupljeno 19. decembra 2017.

Cohen E. G. (1994), *Designing groupwork: strategies for heterogeneous classrooms* (*Osmišljavanje grupnog rada: strategije za heterogene učionice*), Teachers College Press, New York.

Cohen E. G. et al. (1999), *Complex instruction: equity in cooperative learning classrooms* (*Kompleksna nastava: jednakost u učenju kroz saradnju na času*), *Theory into Practice*, Vol. 38, No. 2, pp. 80-86.

Council of Europe (2010), *White Paper on intercultural dialogue Living together as equals in dignity* (*Bela knjiga o interkulturalalnom dijalogu – Živeti zajedno kao jednaki u dostojanstvu*), Council of Europe Publishing, dostupno na https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf, pristupljeno 19. decembra 2017.

Kagan S. and Kagan M. (2009), *Cooperative learning* (*Saradničko učenje*), Kagan Publishing, San Clemente, CA.

Lesser L. M. (2007), *Critical values and transforming data: teaching statistics with social justice* (*Kritične vrednosti i transformacija podataka: nastava statistike sa socijalnom pravdom*), *Journal of Statistics Education* Vol. 15, No. 1, pp. 1-21.

McLuhan M. and Lapham L. H. (1994), *Understanding media: the extensions of man* (*Razumeti medije: produžena ruka čoveka*), MIT Press, Cambridge, MA.

McNiff J. (2013), *Action research: principles and practice* (*Akciono istraživanje: načela i praksa*), Routledge, London.

Rogers C. (1969), *Freedom to learn: a view of what education might become* (*Sloboda da se uči: jedan pogled na ono što bi obrazovanje moglo postati*) (1st edn), Charles Merrill, Columbus, OH.

Teaching Tolerance (ND), *Using 'objects' to object to objectification* (*Korišćenje „objekata" da se prigovori na mogućnost prigovaranja*), dostupno na www.tolerance.org/exchange/using-objects-object-objectification, pristupljeno 19. decembra 2017.

Resursi

Savet Evrope

EDC/HRE pack (Paket EDC/HRE)

Democratic governance of schools (*Demokratsko upravljanje školama*) (2007): https://rm.coe.int/democratic-governance -of-schools/16804915a4.

How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences (*Kako svi nastavnici mogu doprineti obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava: referentni okvir za razvoj kompetencija*) (2009): https://rm.coe.int/16802f726a.

School–community–university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States of America (*Partnerstvo škola-zajednica-univerzitet za održivu demokratiju: obrazovanje za demokratsko građanstvo u Evropi i u SAD*) (2010): https://rm.coe.int/16802f7271.

Living Democracy manuals (*Živeti demokratiju priručnici*), EDC/HRE Vols. 1-6 (2007-11): www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals.

Sektor za mlade

All equal all different (*Svi jednaki, svi različiti*), Education pack: www.eycb.coe.int/edupack/.

Bookmarks: a manual for combating hate speech online through human rights education (*Bukmarks: priručnik za borbu protiv govora mržnje na internetu kroz obrazovanje za ljudska prava*) (2014): https://rm.coe.int/168065dac7.

Compasito: manual on human rights education for children(*Kompasito: Priručnik o obrazovanju za ljudska prava za decu*): www.eycb.coe.int/compasito/.

Compass: manual for human rights education with young people (*Kompas - Priručnik za obrazovanje mladih o ljudskim pravima*): www.coe.int/compass.

T-kits, series of training handbooks (*serije udžbenika za obuku T-kits*): http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth -partnership/t-kits.

Program Pestaloci

A selection of training units from the Pestalozzi Programme trainer training modules for education professionals (*izbor obuka za trenere iz Pestaloci programa za stručno usavršavanje obrazovnih stučnjaka*): www.coe.int/en/web/pestalozzi/training-resources.

Creating an online community of action researchers (*Kreiranje onlajn zajednice istraživača akcije*) (Pestalozzi series No. 5) (2017): https://book.coe.int/eur/en/pestalozzi-series/7244-creating-an-online-community-of-action-researchers-pestalozzi-series-no-5.html.

Developing intercultural competence through education (*Razvijanje interkulturalalnih kompetencija kroz obrazovanje*) (Pestalozzi series No. 3) (2014): https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf.

Education for change – Change for education: teacher manifesto for the 21st Century of the conference The Professional Image and Ethos of Teachers (*Obrazovanje za promenu – promena za obrazovanje: manifest nastavnika za 21. vek, konferencija Profesionalni imidž i etos nastavnika*) (2015): https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_En.pdf.

TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge (*ZADACI za demokratiju: 60 aktivnosti za učenje i pristup transverzalnim*

stavovima, veštinama i znanjima) (Pestalozzi series No. 4) (2015): www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi4_EN.pdf.

Ostali korisni linkovi

http://teach4diversity.ca/multicultural-childrens-literature/

http://wegrowteachers.com

https://www.euroclio.eu/resources/#projects_widget-0-0-0-educational-material

www.edutopia.org

www.learntochange.eu/blog/

www.salto-youth.net

www.teachthought.com

www.tolerance.org

Prilozi

Primeri iz prakse

Ovo poglavlje stavlja naglasak na izvore i nudi određeni broj aktivnosti učenja/nastave kojima je cilj učenje i razvijanje stavova, veština i znanja i kritičnog razumevanja i evaluacija redosleda učenja radi ocene delotvornosti aktivnosti u cilju poboljšanja njihove strukture, sadržaja ili primene i korišćenja u budućnosti, a u okviru svakog od pristupa koji su opisani u ovom poglavlju.

- Primer saradničkog učenja: učionica-slagalica
- Primer učenja zasnovanog na projektu: Projekat „Građanin"
- Primer za razvijanje veština kritičkog razmišljanja

Učionica-slagalica: primer strukture učenja kroz saradnju

Učionica-slagalica je tehnika učenja kroz saradnju koja iza sebe ima četiri decenije uspešne primene u smanjivanju rasnih i etničkih konflikata u školama i povećavanju pozitivnih ishoda. Ovde je dat primer za grupe od po četiri učenika, ali se on može prilagoditi za grupe od po tri ili dva učenika. Nastavnici bi trebalo da izbegavaju suviše velike grupe jer one ne dozvoljavaju da se učenici podjednako aktiviraju i podjednako učestvuju. U pripremi, nastavnici dele sadržaj lekcije na onoliki broj segmenata koliko je predviđeno grupa (u ovom primeru četiri).

Korak 1 (10 do 15 minuta)

- Podeliti odeljenje na „domaće grupe": ovo su one grupe od po tri ili maksimalno četiri učenika. U ovom primeru imamo četiri grupe od po četiri člana: grupu A, grupu B, grupu C, grupu D. Podelite uloge u svakoj grupi kako je, niže, navedeno i dajte instrukciju učenicima da se usredsrede na zadatak, ali i na svoju ulogu sve vreme rada u grupi.

- Podelite radne listove sa zadatkom željenog sadržaja učenja: svaki član jedne „domaće grupe" dobija različit deo zadatka.
- Zadužite svakog učenika da nauči svoj deo: učenici prvo čitaju svoj zadatak pojedinačno.

Korak 2 (20 minuta)

Formirajte privremene „stručne grupe": to su nove grupe učenika (četiri, u ovom primeru) koje čini po jedan član iz svake „domaće grupe". U ovom primeru, grupe su sledeće:

- Stručna grupa 1 je sačinjena od članova A1, B1, C1, D1, koji su proučili segment 1
- Stručna grupa 2 je sačinjena od članova A2, B2, C2, D2, koji su proučili segment 2
- Stručna grupa 3 je sačinjena od članova A3, B3, C3, D3, koji su proučili segment 3
- Stručna grupa 4 je sačinjena od članova A4, B4, C4, D4, koji su proučili segment 4

Korak 3 (15 minuta)

- Vratite učenike u njihove „domaće grupe" A, B, C, i D. Nastavnik poziva svakog „stručnjaka" (člana grupe koji je radio na konkretnom delu konteksta) da predstavi rad i zaključke iz iskustva ove „stručne grupe" drugim članovima domaće grupe. Na taj način, svi članovi domaće grupe stiču dublje znanje iz poznavanja sadržaja. Ta faza rada obezbeđuje svim članovima grupe da razumeju sopstveni materijal, kao i rezultate koji su proizišli iz diskusije u „stručnoj grupi".
- Pomno pratite grupe i posmatrajte interakcije: nastavnik podstiče samostalan rad i interveniše samo kada je neophodno. On moderira rad, kao i uključivanje i angažovanje svih učenika samo kada primeti neku poteškoću.

Korak 4 (20 minuta)

Izveštavanje o obavljenom zadatku: svaka grupa saopštava svoje povratne informacije. Grupe mogu da odaberu da delegiraju nekog od članova ili da to rade zajednički. Organizujte diskusiju prema grupi pitanja. Možete i da organizujete brzi kviz.

Dodeljivanje uloga u grupama

U malim grupama, sve što nastavnik obično radi jeste da kaže učenicima u razredu da se podele na grupe kako bi uradili jedan zadatak. Ne postoji strukturirana međuzavisnost, ne postoji individualna odgovornost, a veštine komunicaranja se ili podrazumevaju ili zanemaruju. Ponekad grupa ili nastavnik mogu imenovati vođu grupe. Naglasak je na zadatku, a ne na učeniku i društvenom procesu, i zato nosi manji potencijal za razvijanje kompetencija za demokratsku kulturu nego u strukturiranom grupnom radu kroz saradničko učenje.

Jedan od mogućih postupaka za podelu uloga je:

a. Pripremite za svaku grupu set raznobojnih markera, onoliko koliko ima članova grupe (u gornjem primeru, to mogu biti na primer crvena, plava, zelena i crna). Dajte učesnicima da odaberu po jedan marker.

b. Pozovite učesnike koji su odabrali istu boju da podignu ruku: njima se dodeljuju uloge/zadaci. Dodelite svakoj grupi iste boje, naizmenično, jednu od sledećih uloga. Zamolite ih da ponove svoj zadatak pred celom grupom da budete sigurni da su to svi razumeli. Ponovite postupak za svaku od sledećih boja/uloga/zadataka:

Primeri mogućih uloga za svakog člana grupe:

Tragači: njihov zadatak je da olakšaju grupni postupak, da grupa ne skreće sa zadatog zadatka. Tragač može na primer redovno da proverava da li su rezultati rada sumirani kako bi moglo da se nastavi sa zadatkom.

Motivatori: njihov zadatak je da obezbede ravnopravan pristup i učešće svim članovima grupe. Motivator može na primer da podstiče sramežljive članove grupe da se izraze, a pričljive da ućute, ako je neophodno.

Merači vremena: njihov zadatak je da pomažu mikrogrupi da blagovremeno pronalazi zajednička rešenja, pomaže grupi da pronađe efikasne načine obavljanja zadatka i da ga završe na vreme. Merač vremena na primer pomaže članovima mikrogrupe da osmisle brže načine da završe aktivnost.

Zapisničari: njihov zadatak je da se postaraju da se mišljenje svakog člana grupe uzme u obzir i bude zabeleženo.

Bez obzira na predmet proučavanja i pored dodatnog znanja koje se stiče o temi, ovaj proces doprinosi razvoju različitih kompetencija.

Kompetencija	Deskriptori
Odgovornost	Završava traženi zadatak na vreme Ispunjava zadate rokove
Samoefikasnost	Izražava uverenje u sopstvenu sposobnost da razume pitanja Izražava uverenje da može da obavlja aktivnosti koje je planirao/la
Tolerancija prema dvosmislenosti	Dobro se oseća u novim situacijama Pokazuje volju da razmotri kontradiktorne ili nekompletne informacije, bez automatskog odbacivanja ili donošenja preuranjenog zaključka
Autonomne veštine učenja	Samostalno ispunjava zadatke učenja Traži razjašnjenje novih informacija od drugih kada je neophodno
Veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja	Zna da pronađe logičku vezu u materijalu koji se analizira Zna da izvuče zaključke iz analize činjenica

Kompetencija	Deskriptori
Veštine slušanja i opažanja	Aktivno sluša druge Pažljivo sluša druge ljude
Fleksibilnost i prilagodljivost	Ukoliko nešto ne ide prema planu, menja delovanje da pokuša da postigne cilj Prilagođava stil interakcije radi delotvornijeg uzajamnog delovanja s drugim ljudima kada je to potrebno Menja način objašnjavanja neke ideje ako situacija to zahteva
Jezičke, komunikativne i višejezičke veštine	Zna da prenese svoju tačku gledišta Pita govornika da ponovi šta je rekao ako mu/joj to nije bilo jasno
Veštine za saradnju	Gradi pozitivne odnose s drugim ljudima u grupi Kada radi kao član grupe, obavlja svoj deo posla u radu grupe
Veštine rešavanja sukoba	Zna da pomogne drugima da rešavaju sukobe, povećavajući njihovo razumevanje raspoloživih opcija
Znanje i kritičko razumevanje jezika i komunikacije	Zna da objasni neke efekte koje upotreba različitih jezičkih stilova može imati u društvenim i radnim situacijama Zna da objasni društveni uticaj i efekte različitih stilova komunikacije na druge Zna da objasni kako ton glasa, kontakt očima i govor tela pomažu u komunikaciji

Primer učenja zasnovanog na projektu: Projekat „Građanin"

Projekat Građanin je metoda zasnovana na projektu koja se koristi u mnogim zemljama u kontekstu građanskog obrazovanja, a koja doprinosi razvoju brojnih elemenata kompetencija za demokratsku kulturu.

Odeljenje ili grupa učenika se angažuje tokom 10–12 nedelja u procesu koji u fokusu ima rešavanje nekog problema lokalne zajednice koji je moguće rešiti praktičnom javnom politikom usvojenom na lokalnom nivou, a sastoji se od sledećih koraka:

- Razumevanje koncepta javne politike i sastavljanje spiska problema koji pogađaju lokalnu zajednicu.
- Izbor jednog problema iz zajednice koji se može rešiti praktičnom javnom politikom koja će biti detaljno prostudirana. Pitanje biraju učenici korišćenjem procedura demokratskog odlučivanja.

- Prikupljanje informacija o odabranom problemu iz različitih izvora, uključujući lokalne nadležne organe sa odgovarajućim zaduženjima, građane koji su zainteresovani za rešavanje tog problema, stručnjake, zainteresovane strane civilnog društva, internet itd. Informacije se organizuju tako da omoguće pravljenje analize mogućih rešenja, donošenje odluke o javnoj politici koja se predlaže za rešavanje problema i osmisle plan zagovaranja i unapređenja odabranog rešenja.
- Izrada portfolija i prezentacija koja se sastoji iz četiri dela:
  - opis problema i objašnjenje zašto je on važan i ko je odgovoran za njegovo rešavanje;
  - analizu nekoliko mogućih rešenja, uz navođenje prednosti i nedostataka;
  - opis predložene javne politike, očekivanog uticaja, troškova, postupka usvajanja i činjenice da je u skladu s principima ljudskih prava, kao i sa nacionalnim i evropskim pravnim okvirima;
  - navođenje, u kratkim crtama, plana zagovaranja u kome se objašnjava šta građani treba da urade da bi privoleli nadležne organe da usvoje predloženu praktičnu javnu politiku.
- Predstavljanje rezultata na sastanku lokalne zajednice koji su organizovali učenici i, eventualno, na većim javnim događajima.
- Osvrt na vrednosti, stavove, veštine, znanje i kritičko razumevanje, koji su razvijeni kroz ovaj ceo proces.

U različitim fazama učenici moraju da rade zajedno u manjim grupama, međusobno deluju na različite načine sa raznim zainteresovanim stranama zajednice, komuniciraju i objašnjavaju drugima svoje rezultate i zajedno upravljaju ovim procesom.

Ovaj proces razvija sve elemente kompetencija za demokratsku kulturu koji se pominju za učenje zasnovano na projektu. Pored toga, on neguje kulturu procedure demokratskog odlučivanja, fokusira se na praktičnu javnu politiku i izričit zahtev usaglašenosti sa ustavom, pravnim propisima i standardima ljudskih prava. On podstiče razvoj sledećih kompetencija:

- Vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava;
- Vrednovanje demokratije, pravde, poštenja, jednakosti i vladavine prava;
- Građanski duh i znanje i kritičko razumevanje ljudskih prava, demokratije, pravde i politike;
- Znanje i kritičko razumevanje sveta: zavisno od teme koju učenici odaberu, a koja se može ticati životne sredine, održivog razvoja, kulturne raznolikosti, migracija, medija itd.

Razvijanje veština analitičkog i kritičkog razmišljanja

Veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja spadaju u visoke domene kognitivnog mišljenja. Takve veštine su suštinski važne i dotiču štiva svih predmeta. Izrastanje u kritičkog mislioca je lično putovanje. Svaki pojedinac prolazi kroz sopstvene procese. Kritičko razmišljanje nastaje kada učenici iskustveno prolaze, analiziraju, ocenjuju,

tumače i sintetizuju informacije i primenjuju kreativno mišljenje za oblikovanje argumenata, rešavanje problema ili dolaženje do zaključka. Rezultat tog procesa varira od učenika do učenika: „Ja gradim znanje za sebe".

Neki pedagoški pristupi

S obzirom na karakteristike veština analitičkog i kritičkog razmišljanja, odnosno da nastava uzima u obzir individualne potrebe učenika za učenjem, nastavnici mogu da uzmu u obzir i sledeće:

- Veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja obuhvataju široku lepezu pristupa i strategija učenja; cilj je da se poboljša učenje kroz obradu informacija, ili iskustva i da se ode dalje od čistog memorisanja informacija i činjenica.
  - Jednostavan pristup je utvrditi rezultate nečijeg učenja. U te svrhe (i) razmotrite deskriptore i odaberite jedan, na primer „185 – Utvrđuje prioritete pre donošenja odluke" i (ii) raščlanite ishod na operacije koje se mogu predavati, na primer „nabrajanje" ideja, „biranje" ideja, „određivanje redosleda" odabranih ideja, „opravdavanje" izbora i redosleda koji se odnose na „odluku".
  - Nešto kompleksniji pristup je (i) kombinovanje dva deskriptora. Na primer, „203 – Zna da vrednuje predubeđenja i pretpostavke na kojima je zasnovan materijal" u kombinaciji sa „180 – Zna kritički da vrednuje informacije"; (ii) bira raznovrstan štampani, vizuelni, audio i/ili digitalni materijal i (iii) postavlja jasno pitanje, izražava sumnju ili koristi potpitanja. Kod ovog pristupa, učenici se usredsređuju na a) razvrstavanje različitog materijala, b) odgonetanje značenja sadržaja tog materijala i istraživanje osnovnih pretpostavki i c) donošenje sudova o tačnosti prenete informacije.
- Bez obzira na pristup, primenjuju se izdiferencirane nastavne strategije, pri čemu se uzimaju u obzir individualna interesovanja ili dobre strane učenika.
- Svest o sopstvenim praksama omogućava nastavnicima da imaju poverenja u sebe, unapređuju i daju korisne i smislene povratne informacije učenicima. Ključna zamka je uvođenje pristrasnosti u proces ocenjivanja rada učenika; sopstvene pretpostavke (predubeđenja/uverenja koja se uzimaju zdravo za gotovo) mogu da osujete naknadno prosuđivanje.

  Važno je da nastavnici u praksi neguju svest o sopstvenoj prećutnoj pristrasnosti, da rade na povećavanju empatije i komunikacije koja uključuje saosećanje i da ne stupaju u interakcije sa učenicima na negativne načine. Korisna pitanja za razmatranje su:
  - Kako da postanem svestan svojih prećutnih predrasuda?
  - Da li pretpostavljam nešto što ne bi trebalo?
  - Da li su moje pretpostavke logične i dobronamerne?

Poglavlje 3

Kompetencije za demokratsku kulturu i ocenjivanje

Kratak sadržaj

- Kome je namenjeno ovo poglavlje?
- Svrha i opšti pregled
- Zašto je ocenjivanje važno?
- Neka pitanja u ocenjivanju
- Načela ocenjivanja
- Pristupi ocenjivanju
- Važnost konteksta za ocenjivanje iz kompetencija za demokratsku kulturu
- Dinamična priroda skupova kompetencija
- Korišćenje deskriptora
- Metode ocenjivanja
- Primeri dinamičkih skupova kompetencija
- Zaključak
- Dodatno štivo za proučavanje

Kome je namenjeno ovo poglavlje?

Ovo poglavlje je namenjeno:

- Nastavnicima na svim stepenima obrazovanja;
- Onima koji obučavaju nastavnike;
- Kreatorima politika koji su zaduženi za ocenjivanje u obrazovanju;
- Profesionalnim kreatorima provera znanja, koji osmišljavaju ocenjivanje vezano za Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu (u daljem tekstu: Referentni okvir).

Svrha i opšti pregled

Poglavlje počinje nekim konceptualnim razjašnjenjima i uvodom u skup ključnih načela koja je potrebno razmotriti kada se ocenjuju kompetencije za demokratsku kulturu (KDK). Zatim se razrađuju implikacije vrednosnih osnova Referentnog okvira u praksama ocenjivanja. Nakon toga sledi opis raznih pristupa i metodologija ocenjivanja, uključujući dobre strane, izazove i rizike. Poglavlje se završava nekim primerima o tome kako se mogu ocenjivati dinamički skupovi kompetencija i preporukama za dodatno štivo za proučavanje.

Zašto je ocenjivanje važno?

Ako se Referentni okvir koristi u obrazovnim sistemima i sistematski se primenjuje kroz obrazovne prakse u školama i na časovima, važno je ocenjivati napredak, postignuće i osposobljenost učenika. Ovo zato što ocenjivanje nudi važne informacije o procesu učenja koje nastavnici mogu koristiti da olakšaju dalji napredak učenika. Pored toga, ocenjivanje ima značajne posledice na ponašanje učenika i nastavnika koji pridaju veći značaj i posvećuju veću pažnju oblastima nastavnog plana i programa koje se ocenjuju. Ocenjivanje kompetencija za demokratsku kulturu je stoga važno za delotvorno uključivanje i unapređivanje Referentnog okvira u formalnom obrazovanju.

Cilj Referentnog okvira je da doprinese razvoju obrazovnih praksa za osnaživanje učenika i zbog toga izbor odgovarajućeg pristupa i metode ocenjivanja zahtevaju posebnu pažnju. Neke metode ocenjivanja, čak iako su korisne za merenje postignuća učenika u drugim domenima, ne moraju biti odgovarajuće za nastavu i učenje koje je usmereno na demokratske prakse i poštovanje ljudskih prava. Neke metode su možda manjkave u smislu transparentnosti, ne poštuju učenike (ili ih oni tako doživljavaju) i mogu naneti štetu ličnom integritetu učenika i izgledima za budućnost. Zbog toga je veoma važno da korisnici Referentnog okvira biraju prikladne pristupe i metode ocenjivanja.

Neka pitanja u ocenjivanju

Ocenjivanje i evaluacija

Glavni problem u svakodnevnom diskursu u vezi sa ocenjivanjem jeste da se smatra da su „ocenjivanje ” i „provera” sinonimi, ali provera je samo jedan vid ocenjivanja.

Drugi problem je što se „ocenjivanje" meša sa „evaluacijom", pri čemu je ta zabuna očiglednija usled činjenice da se u nekim jezicima – na primer u francuskom koristi ista reč, *évaluation* da označi i ocenjivanje i evaluaciju.

U ovom poglavlju se „ocenjivanje" odnosi na sistematski opis i/ili merenje nivoa osposobljenosti ili postignuća učenika, dok se „evaluacija" odnosi na sistematski opis i/ili merenje delotvornosti sistema obrazovanja, institucije ili programa (koji se može sastojati od studijskog programa koji može trajati nekoliko godina, serije lekcija tokom nekoliko dana ili čak samo jedne lekcije ili aktivnosti učenja). Ocenjivanje i evaluacija su povezani zato što se rezultati ocenjivanja mogu koristiti kao jedan element evaluacije. Ocenjivanje pomaže nastavnicima da razumeju da li ih, i u kojoj meri, nastavni proces stvarno podržava u razvijanju željenih kompetencija, i na taj način ih informiše kako da planiraju i prilagode naredne korake u nastavi. Više elemenata o evaluaciji nalazi se u poglavlju u ovom dokumentu o pedagogiji, obrazovanju nastavnika i sveobuhvatnom pristupu školi.

Svrhe ocenjivanja

Ocenjivanje može poslužiti u različite svrhe. Sledi spisak svrha ocenjivanja koji nije potpun, od kojih svaka može biti samostalna ili kombinovana s drugim svrhama:

- za opisivanje i razumevanje napretka učenika u razvijanju kompetencija;
- za odlučivanje da li učenici ostvaruju očekivani napredak u savladavanju željenih kompetencija;
- za utvrđivanje trenutnog napredovanja učenika i ciljeva daljeg učenja, tako da se naredna predavanja mogu prilagoditi da omoguće učenicima da postignu te ciljeve;
- za utvrđivanje svih konkretnih poteškoća u učenju kroz koje učenici možda prolaze, tako da se naredna predavanja mogu prilagoditi da pomognu učenicima da prevaziđu te poteškoće;
- za evaluaciju nastavničkih praksa da bi se dobile povratne informacije o tome kako bi njihova nastava mogla da se prilagodi da bi postala delotvornija;
- za evaluaciju delotvornosti konkretne intervencije ili programa nastave i učenja.

Ishod samo jednog ocenjivanja se može iskoristiti u više svrha, a rezultati ocenjivanja se mogu koristiti na različite načine u svim fazama nastave i učenja.

Ocenjivanje kao sredstvo osnaživanja učenika

Referentni okvir je deo informisanja o pristupu Saveta Evrope prema obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava (EDC/HRE) sa posebnim fokusom na osnaživanje učenika kao aktivnih demokratskih građana. Referentni okvir se zasniva na tri načela, a to su transparentnost, koherentnost i sveobuhvatnost, i zauzima holističko gledište o procesima učenja demokratije (vidi Poglavlje 2, o pedagogiji) i institucionalnim kontekstima (vidi Poglavlje 5, o sveobuhvatnom pristupu školi). To znači da obrazovni procesi i konteksti treba da odslikavaju vrednosti demokratije i ljudskih prava, da se pobrinu za učenje zasnovano na iskustvu i da obuhvate celokupan opseg kompetencija za demokratsku kulturu. Te dimenzije osnaživanja imaju posebne posledice po ocenjivanje kompetencija za demokratsku kulturu.

Pre svega, nastavu, učenje i ocenjivanje kompetencija za demokratsku kulturu trebalo bi posmatrati i organizovati kao jedan, usklađen proces. Metode nastave i učenja treba da budu prikladne za razvijanje kompetencija koje neko želi da ocenjuje. Na primer veštine za saradnju se najbolje razvijaju kroz aktivnosti koje omogućavaju učenicima da sarađuju i podstiču ih na to. To znači da bi saradnja takođe trebalo da bude deo procesa ocenjivanja. Mogućnosti da međusobno deluju sa ostalima, da se angažuju u diskusijama i učestvuju u donošenju odluka stvaraju kontekste u kojima učenici pokazuju, a ocenjivači opažaju veštine za saradnju.

Drugo, holistički ugao gledanja se odnosi na usklađenost metodologija nastave i ocenjivanja. Na primer, nastavna jedinica koja se bazira na metodologiji učenja kroz saradnju (za opis vidi Poglavlje 2, o pedagogiji) može biti praćenja vrstom ocenjivanja u kojoj individualna razmišljanja učenika o njihovim sopstvenim postignućima može biti kombinovana sa vršnjačkim ocenjivanjem, kako bi se očuvala atmosfera međusobne podrške i poverenja. Drugi primer je empatija. Da bi mogli da razvijaju empatiju i poštovanje, učenici treba da imaju mogućnost da se stave u tuđu poziciju („uđu u tuđe cipele"), a onda praksa ocenjivanja uzima u obzir tu vrstu informacija.

Gore navedeni primeri su povezani s pitanjem osnaživanja. Prvo, ocenjivanje bi trebalo ne samo da omogući učenicima da postanu svesni svojih postignuća i nivoa znanja iz kompetencija za demokratsku kulturu već i da razmisle o procesu učenja koji je doveo do određenog ishoda. Drugo, ocenjivanje bi trebalo da utvrdi šta je potrebno da bi se te kompetencije dalje razvijale. Treće, ocenjivanje bi trebalo da omogući učenicima da preduzimaju odgovarajuće aktivnosti u vezi sa sopstvenim učenjem. Drugim rečima, ocenjivanje bi trebalo da doprinese da učenici postanu vlasnici svog procesa učenja.

U tom cilju, ocenjivanje bi trebalo da obuhvati skup načela koja omogućavaju učenicima da shvate postupak kao valjan, pouzdan, pravičan, transparentan i pun uvažavanja. Ta načela su objašnjena u nastavku teksta.

Načela ocenjivanja

Da bi ocenjivanje u obrazovanju bilo prihvatljivo za učenike, a kada je reč o mlađim učenicima, onda i za njihove roditelje ili staratelje, važno je da ono ispunjava određene kriterijume. Ti kriterijumi uključuju validnost, pouzdanost, pravičnost, transparentnost, praktičnost i uvažavanje.

Validnost

Validnost znači da ocenjivanje treba tačno da opiše i/ili izmeri nivo znanja učenika ili uspeh željenih ishoda učenja, a ne nekih drugih ishoda ili stranih faktora koji nisu to znanje ili ti uspesi. Validno ocenjivanje je ono koje ocenjuje ono što je predmet ocenjivanja. Na primer, zadatak ocenjivanja osmišljen da oceni skup kompetencija za demokratsku kulturu mogao bi zahtevati da učenik razume jezički materijal i da na njega usmeno odgovara. Međutim, takav zadatak bi tada mogao zapravo da znači da se ocenjuju njegove jezičke, a ne demokratske kompetencije, pri čemu bi rezultat bio da se samo učenicima koji su jezički potkovaniji pripisuje visok nivo poznavanja demokratije. Slično tome, kada se meri učestalost doprinosa učenika u zadatku

ocenjivanja koji nalaže da učenici sarađuju, međusobno deluju i razgovaraju sa svojim vršnjacima, moglo bi se dogoditi da se ocenjuju karakteristike ličnosti učenika, a ne njihova demokratska kompetencija.

U odnosu na Referentni okvir, izuzetno je važno koristiti metode ocenjivanja koje ocenjuju demokratsku kompetenciju učenika, a ne elemente za koje takva namera nije postojala. Samo validno ocenjivanje omogućava da se izvuku tačni i pravični zaključci o nivou znanja ili postignuću učenika. Metode ocenjivanja koje nisu validne trebalo bi izbegavati zato što takve metode vode ka pogrešnim opisima nivoa konkretnih kompetencija učenika. To bi zatim moglo odvratiti učenike od daljeg učenja i to u neželjenom smeru, podriti njihovo poverenje u obrazovni proces ili čak ugroziti njihovu želju da dalje uče.

Uobičajena pogrešna percepcija jeste da se validnost odnosi samo na kvantitativno ocenjivanje. Međutim, ne radi se o tome da samo ocene ili stepeni mogu biti pogrešni. Kvalitativno ocenjivanje takođe ne mora biti validno ako na njega utiču nevažni faktori.

Pouzdanost

Pouzdanost znači da ocenjivanje treba da proizvede rezultate koji su dosledni i postojani. Pouzdano ocenjivanje je ono koje zavisi od rezultata učenja, a ti rezultati bi trebalo da se ponove pri istom postupku ocenjivanja istog učenika koje sprovodi drugi ispitivač.

Različiti su razlozi koji mogu da dovedu do nepouzdanog ocenjivanja. Na primer, ispitivač može biti umoran ili mu mogu biti nejasna konkretna značenja ishoda učenja koja se ocenjuju. Da je isti ispitivač manje umoran ili da bolje poznaje značenja svih ishoda učenja, tada bi mogli biti drugačiji rezultati.

Pouzdanost nije isto što i validnost. Čak i kada se zna da je metod ocenjivanja pouzdan, on ne mora da bude validan (drugim rečima, on ne mora tačno da opisuje postignuće željenih ishoda učenja, već neki element za koji takva namera nije postojala, kao što su jezičke sposobnosti ili ličnost učenika, kao što je napred opisano). S druge strane, ako ocenjivanje nije pouzdano, ono ne može biti validno. Ako je postupak ocenjivanja nepouzdan, na ishod ocenjivanja utiče nešto drugo, a ne nivo kompetencija učenika (na primer stepen budnosti ispitivača).

Kao i kada se govori o validnosti, često se misli da se pouzdanost primenjuje samo na kvantitativna ocenjivanja. To nije tačno. Rezultati kvalitativnog ocenjivanja takođe mogu biti ili pouzdani ili nepouzdani. Na primer, bili bi nepouzdani kada bi se sudovi ocenjivača vremenom menjali i bili nedosledni.

Pravičnost

Pravičnost znači da ocenjivanje treba da bude pošteno i da ne treba da stavlja u povlašćeni ili podređeni položaj bilo koju posebnu grupu ili pojedinca. Pravičan metod ocenjivanja obezbeđuje da svi učenici, bez obzira na njihove demografske ili druge karakteristike, imaju podjednake mogućnosti da pokažu nivo svojih kompetencija.

Nepravičnost u ocenjivanju može proizlaziti iz različitih razloga. Na primer, ocenjivanje koje od učenika zahteva da pristupi širokom spektru informatičkih izvora može diskriminisati one koji nemaju takvih mogućnosti. Ocenjivanje koje zahteva od učenika da ima predznanje iz kulture kojoj pripada većinska kulturološka grupa moglo bi diskriminisati učenike iz manjinskih grupa. Ne treba primenjivati metode ocenjivanja koje nisu poštene i koje diskriminišu učenike slabijeg materijalnog stanja ili one koji pripadaju raznim manjinama.

Ocenjivanje kompetencija za demokratsku kulturu treba da čini sastavni deo procesa učenja koji odražava demokratske vrednosti i osnažuje učenike, pa je zato važno poštovati načelo pravičnosti.

Transparentnost

Transparentnost znači da učenici treba unapred da dobiju određene, tačne i jasne informacije o ocenjivanju. Transparentno ocenjivanje je ono u kome su učenici unapred obavešteni o svrsi ocenjivanja, ishodima učenja koji će biti ocenjivani, vrstama postupaka ocenjivanja koji će se koristiti i kriterijumima za ocenjivanje. Metode koje od učenika zahtevaju da nagađaju o onome što se od njih zahteva da bi pokazali dobar uspeh pri ocenjivanju nisu transparentne.

Transparentnost je važno načelo informisanja demokratskih procesa i demokratske kulture. Ocenjivanje kompetencija za demokratsku kulturu zbog toga treba uvek da sledi to načelo i primenjuje metode koje su učenicima razumljive.

Praktičnost

Načelo praktičnosti znači da svaki metod ocenjivanja koji se koristi treba da bude praktično izvodljiv s obzirom na resurse, vreme i praktična ograničenja koja se primenjuju. Praktična procedura ocenjivanja ne postavlja nerazumne zahteve u odnosu na resurse ili vreme koje imaju na raspolaganju učenik ili ocenjivač. Ograničenja zbog kojih je metoda nepraktična verovatno će učiniti da i sama metoda postane nepouzdana i da ne bude valjana.

Uvažavanje

Još jedno načelo koje je posebno važno u kontekstu razvijanja kompetencija za demokratsku kulturu jeste uvažavanje. Ocenjivanje zasnovano na uvažavanju može motivisati one koji se ocenjuju da prihvate i razumeju ocenjivanje i njegove svrhe. To načelo važi za sva ocenjivanja u vezi sa Referentnim okvirom. Pošto načelo uvažavanja obično nije obuhvaćeno načelima ocenjivanja, o njemu će ovde biti više reči nego o ostalim načelima.

Procedure ocenjivanja treba uvek da poštuju dostojanstvo i prava učenika koji se ocenjuje. Prava učenika utvrđena su Evropskom konvencijom o ljudskim pravima[1] i Konvencijom o pravima deteta[2] i obuhvataju, između ostalog, prava na slobodu misli, savesti i religije, slobodu izražavanja i nediskriminaciju. Metode ili procedure

1. Dostupno na: www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf.
2. Dostupno na: www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf.

ocenjivanja (i sve ostale obrazovne prakse) koje krše jedno ili veći broj tih prava učenika ne treba koristiti.

U svom tumačenju Evropske konvencije o ljudskim pravima Evropski sud za ljudska prava izričito podržava slobodu izražavanja, čak i kada se izraženi stavovi smatraju uvredljivim, šokantnim ili uznemirujućim, zato što sloboda izražavanja predstavlja jedan od temelja demokratskog društva. Međutim, taj sud takođe smatra da se može desiti da bude neophodno kazniti ili čak sprečavati oblike izražavanja koji šire, iniciraju, promovišu ili opravdavaju mržnju zasnovanu na netoleranciji. To je zbog toga što tolerancija i poštovanje jednakosti i dostojanstva svih ljudskih bića čini još jedan temelj kulturno raznolikih demokratskih društava.[3]

Načelo uvažavanja stoga znači da učenike ne treba kažnjavati ili ukoriti samo zbog toga što su njihova gledišta koja iznose pri ocenjivanju uvredljiva, šokantna ili uznemirujuća. Međutim, učenici se mogu ukoriti kada se ocenjuju ako njihovo izražavanje gledišta širi, podstiče, promoviše ili opravdava mržnju zasnovanu na netoleranciji. Ako se učenici izražavaju govorom mržnje, treba ih suočiti s tim, a takva gledišta bi se mogla iskoristiti kao mogućnost da se istraži kako bi se tom učeniku moglo pomoći da razvije empatiju, međusobno poštovanje i osećaj za ljudsko dostojanstvo prema svima. Stoga, ako se sprovodi s poštovanjem prema učeniku, ocenjivanje može iz korena promeniti problematično ponašanje učenika i predstavljati prekretnicu u procesu njegovog obrazovanja.

Kada je reč o ocenjivanju zasnovanom na Referentnom okviru, nastavnici moraju pažljivo donositi sudove koji se tiču ocenjivanja prilikom kojih učenici izražavaju suprotstavljanje vrednovanju ljudskog dostojanstva i ljudskih prava, vrednovanju kulturne raznolikosti i vrednovanju demokratije, pravde, poštenja, jednakosti i vladavini prava. Izuzetno je važno da se takvo suprotstavljanje uzima u obzir prilikom ocenjivanja samo kada učenik širi, izaziva, promoviše ili opravdava mržnju, zasnovanu na netoleranciji.

Načelo uvažavanja ne obuhvata samo poštovanje ljudskih prava učenika već takođe uključuje poštovanje dostojanstva učenika. Stoga ocenjivanja koja su povezana sa Referentnim okvirom treba da poštuju sledeća opšta pravila:

- Učenike ne treba dovoditi u stanje produženog stresa stalnim ocenjivanjem.
- Učenici imaju pravo na privatnost i poverljivost, naročito u vezi sa vrednostima i stavovima.
- Potrebna je određena doza osetljivosti kada se učenicima saopštavaju rezultati ocenjivanja.
- Povratne informacije o ocenjivanju koje se saopštavaju učenicima trebalo bi da budu usmerene na pozitivne, a ne na negativne ishode, uglavnom na postignuća učenika, umesto na njihove nedostatke.
- Postoje slučajevi i pitanja koja ne treba da budu predmet ocenjivanja zato što su takva pitanja ili teme isuviše osetljive za dotične učenike.

3. Vidi: European Court of Human Rights (2016), *Hate speech* (*Govor mržnje*), Council of Europe, Strasbourg. Dostupno na: www.echr.coe.int/Documents/FS_Hate_speech_ENG.pdf.

- Posebne mere opreza se zahtevaju kada se ishodi ocenjivanja koriste pri odlučivanju da li učenik može da nastavi školovanje na sledećem nivou obrazovanja.

Pored toga, u cilju poštovanja dostojanstva učenika, korisnici Referentnog okvira, mogu razmotriti da li učenicima pripada pravo da im se oproste vrednosti, stavovi, uverenja i ponašanja koja su izražavali nekada ranije u svom razvoju. Može se izneti argument da postojanje trajne evidencije vrednosti, stavova i uverenja učenika krši njihovo pravo na privatnost. Isto tako, može se raspravljati o tome da li samo prihvatljive ili pozitivne vrednosti, stavovi i uverenja treba da budu dostupni kroz evidenciju ocenjivanja (i da, samim tim, takve evidencije ne služe za dokumentovanje neprihvatljivog govora ili ponašanja koje krši ili ima za cilj kršenje dostojanstva ili ljudskih prava drugih ljudi zato što bi takva dokumentacija mogla da šteti učeniku). Treća mogućnost je, ukoliko se svi učenici uključe u ponašanja ili imaju vrednosti, stavove ili uverenja koja su neprihvatljiva sa gledišta demokratije, a nakon toga napreduju u razvoju, oni bi trebalo da imaju pravo da se njihova prethodna ponašanja, vrednosti, stavovi ili uverenja brišu iz evidencija njihovog obrazovanja. Korisnici Referentnog okvira moraju da razmotre širok spektar mogućnosti i donesu odluku o pravcu delovanja koji najviše odgovara njihovom obrazovnom kontekstu, imajući u vidu da je neophodno osigurati da ocenjivanje uvek poštuje dostojanstvo i prava učenika koji se ocenjuje.

Konačno, valja napomenuti da se četiri od šest načela ocenjivanja ne primenjuju samo na metode ocenjivanja. Ta načela se takođe primenjuju i na adekvatnost i prihvatljivosti zaključaka koji se izvlače iz rezultata ocenjivanja. Iz ocenjivanja učenika, koje se sprovodi u vezi sa Referentnim okvirom, nikada ne treba izvlačiti zaključke koji nisu valjani, koji su nepouzdani, nepravični ili koji omalovažavaju učenika. Na primer, ako se na osnovu ishoda ocenjivanja učenika tvrdi da je učenik manje ili više kompetentan od većine ostalih učenika istog godišta, takav zaključak nije valjan ako nedostaju informacije o uspehu reprezentativnog uzorka učenika u istom ocenjivanju. Slično tome, nije valjano i pravično preterano generalizovati ishode ocenjivanja učenika iz samo jedne učionice za šire tvrdnje o razlikama u kompetencijama dečaka i devojčica ili većinskih i manjinskih etničkih grupa.

Pristupi ocenjivanju

Pored razmišljanja kroz oblik posledica primene šest načela ocenjivanja, korisnici Referentnog okvira će morati da razmotre i konkretan pristup koji žele da koriste za ocenjivanje kompetencija za demokratsku kulturu. Postoje suprotstavljeni pristupi ocenjivanju, od kojih neki formiraju dihotomije, a neki celine (kotinuume). Uopšteno govoreći, vrste ocenjivanja se mogu okarakterisati korišćenjem tih dihotomija i kontinuuma.

Tabela 1: Koncepti i njihove suprotnosti.

Veliki ulozi (npr. završni državni/ diplomski ispiti)	Mali ulozi (npr. poverljivi portfoliji)
Postignuće (npr. provera znanja na kraju studijskog programa)	Nivo znanja (npr. provera znanja u kontekstu stvarnog života, van škole)
Pozivanje na normative (npr. ispiti za izbor u narednu fazu obrazovanja)	Pozivanje na kriterijume (npr. portfolio koji pokazuje profil kompetencija)
Sumativni (npr. ispit na kraju studijskog programa)	Formativni (npr. ocenjivanje na sredini studijskog programa)
Objektivni (npr. provera putem kompjuterskog testiranja)	Subjektivni (npr. opažanje ponašanja)

Ocenjivanje velikih uloga i malih uloga

Postoji važan kontinuitet između ocenjivanja od kojeg zavise veliki i mali ulozi. Ocenjivanje velikih uloga je ocenjivanje čiji rezultati se koriste za donošenje važnih odluka o učeniku i zbog toga imaju značajne posledice po učenika. Provere znanja na nacionalnom nivou koje znače sticanje diplome koja otvara vrata mogućnostima da se dalje studira ili zaposli spadaju u velike uloge koji se nalaze na jednom kraju ovog kontinuuma. Poverljivi portfoliji ili izveštaji o učenju koji su dostupni samo učeniku i onima koji imaju pristup njima spadaju u male uloge, zato što ih drugi ne koriste za donošenje odluka. Ocenjivanje, kada nastavnik povratne informacije dostavlja samo učeniku – sa ili bez diplome – spada u srednji deo kontinuuma, kao što je slučaj i sa ostalim varijacijama „ocenjivanja koja vrše ostali", uz različite vrste povratnih informacija. „Vršnjačko ocenjivanje" – uz opažanje i povratne informacije koje se daju lično – spada bliže malim ulozima, kao i „samoocenjivanje". „Ocenjivanje koje sprovodi nastavnik" na proverama znanja, uz javno saopštavanje ocena, leži bliže kraju kontinuuma na kojem se nalaze veliki ulozi, naročito ukoliko utiče na napredovanje kroz obrazovni sistem i druge životne prilike.

Korisnici Referentnog okvira moraju da razmotre u kom obimu treba da koriste ocenjivanje velikih uloga. Moguće je smatrati da je to važno da bi se podiglo pitanje obrazovanja za demokratsko građanstvo iz stanja manjeg prioriteta u obrazovanju, a da se to može najbolje postići korišćenjem ocenjivanja velikih uloga. Mnogo je veća verovatnoća da će ocenjivanje velikih uloga imati značajne efekte i na nastavnike i na učenike. Ako nešto nije podvrgnuto ocenjivanju velikih uloga, veća je verovatnoća da će biti manje cenjeno i da tome nastavnici i učenici neće poklanjati pažnju kakvu ono zaslužuje. Međutim, ako od ocenjivanja zavise veliki ulozi, tada je neophodno da metode ocenjivanja koje se koriste imaju visoku pouzdanost i da budu veoma valjane. Ne bi bilo etički donositi značajne odluke o budućnosti učenika na osnovu ishoda ocenjivanja koje je nepouzdano ili koje nije valjano. Isto tako, svaku odluku da se ocenjuju veliki ulozi treba doneti samo ako se smatra da postoje pouzdane i valjane metode ocenjivanja.

Suprotno tome, moglo bi se diskutovati o tome da li su jedine odgovarajuće vrste ocenjivanja za Referentni okvir one koje su bliže malim ulozima na kontinuumu i da

nikada ne treba vršiti ocenjivanje kada su u pitanju veliki ulozi kako bi se osiguralo da se poštuje načelo uvažavanja. Ta tvrdnja bi posebno mogla da se primenjuje na ocenjivanje učenikovih vrednosti, naročito imajući u vidu brigu za prava učenika na slobodu misli, savesti i religije, o kojima je prethodno bilo reči. Ista tvrdnja bi mogla da se primeni na ocenjivanje učenikovih stavova, uzimajući u obzir da stavove čine brojne komponente i međurelacije, u koje spada i to i da su stavovi složeni i lični. Ocenjivanje stavova bi zato moglo da se smatra kao ocenjivanje osobe, a ne njenih kompetencija i tako bi ocenjivanje velikih uloga moglo da naškodi osobi i njenim izgledima za budućnost.

Korisnici Referentnog okvira mogu takođe želeti da razmotre primenu mešavine različitih vrsta ocenjivanja koja se primenjuje kada se ocenjuju vrednosti i stavovi samo kada su u pitanju mali ulozi, a ocenjivanje veština i znanja i kritičko razumevanje se koristi u vezi sa velikim ulozima.

Korisnici Referentnog okvira moraju da razmotre različite mogućnosti i odluče o pravcu delovanja koji najviše odgovara njihovom obrazovnom kontekstu, imajući u vidu potrebu da se poštuje načelo uvažavanja.

Ocenjivanje postignuća i nivoa osposobljenosti

Nastavnici obično ocenjuju postignuća, pri čemu nastoje da ustanove šta je i koliko učenik naučio iz predavanja. Obično je to usko povezano sa planom ili programom učenja kao što je prikazano u udžbeniku. Ocenjivanje postignuća razlikuje se od ocenjivanja nivoa stručnog znanja, koje izveštava o nivou opšteg uspeha koji je učenik pokazao, a da se ne poziva na konkretan studijski program učenja. Ocena nivoa stručnog znanja se često vezuje za pokazivanje znanja, razumevanja i veština kada se one primenjuju na situacije van učionice, na primer kroz simulacije ili projektne aktivnosti koje se odvijaju u lokalnoj zajednici. Zbog toga je ocena nivoa stručnog znanja korisna za zaposlene i zato može sa sobom nositi visok ulog. Ocena nivoa stručnog znanja uzima u obzir postignuće koje je rezultat nastave i učenja, ali takođe uključuje i rezultate učenja van učionice.

Ocenjivanje postignuća, kao i nivoa osposobljenosti može biti odgovarajuće za kompetencije za demokratsku kulturu pošto imaju različite svrhe: da informišu nastavnike i učenike o uspehu iz programa učenja i da informišu nastavnike, potencijalne poslodavce i druge zainteresovane strane o širim kapacitetima pojedinca. Međutim, ako ocenjivanje nivoa osposobljenosti treba da se koristi za informisanje eksternih zainteresovanih strana o širim kapacitetima učenika, tada je neophodno koristiti visoko pouzdane i validne metode ocenjivanja za tu svrhu pošto ishodi ocenjivanja povlače za sobom velike uloge. Takođe je važno uzeti u obzir načela uvažavanja kada razmatramo korišćenje metoda za velike uloge, tako da se koriste samo one metode koje vode računa o dostojanstvu i pravima učenika.

Ocenjivanje koje se poziva na normative i kriterijume

Učinak na zadacima ocenjivanja, bilo da je reč o proveri ili nekim drugim vrstama ocenjivanja, može se stepenovati pozivanjem na normative ili kriterijume. Prvo

pomenuto uključuje učinak pojedinca u odnosu na učinak referentne grupe vršnjaka te osobe. Učinak referentne grupe se ponekad standardizuje kroz normalnu distribuciju koja podseća na oblik zvona („zvonasta kriva"), kod koje je manjina bliža donjem delu opsega, a većina sa obe strane negde u sredini (prosek) i manjina bliže vrhu kraja opsega. Poređenjem ocene pojedinca sa ocenama referentne grupe, učinak tog pojedinca se postavlja u odnosu na pun opseg mogućeg učinka. Međutim, da bi se to uradilo, neophodno je da pojedinac dobije iste zadatke pod istim uslovima kao što su oni koje je imala vršnjačka grupa, da bi se ustanovila distribucija. Pored toga, važno je da se za utvrđivanje distribucije koristi veliki reprezentativni uzorak vršnjaka, izvučen iz punog opsega sposobnosti. Konačno, vršnjaci bi trebalo da imaju iste demografske karakteristike kao i pojedinci čije se znanje proverava. Zbog toga je potrebno obaviti veliki posao na pripremi provere koja se zasniva na normama pre nego što joj se pristupi.

Podvrsta pozivanja na norme je razvrstavanje prema starosnim grupama. To se dešava kada se učinak koji se ocenjuje kod učenika poredi sa učinkom drugih učenika u istoj grupi (kohorta) i samo utvrđeni procenat iste grupe koja se ocenjuje može da dobije određene ocene (na primer samo 30% njih može dobiti natprosečnu ocenu, 40% može dobiti prosečnu ocenu, dok ostalih 30% mora dobiti ocenu ispod proseka). Pošto ishod učenja jednog učenika ne zavisi samo od toga koliko je dobar njegov učinak već i od toga koliko je dobar učinak ostalih u njegovoj grupi, potpuno isti nivo učinka može za rezultat imati ocene koje znatno odstupaju od jedne do druge starosne grupe.

Pozivanje na kriterijume zahteva da se učinak učenika ocenjuje u odnosu na skup unapred utvrđenih kriterijuma. Učinak se utvrđuje isključivo na osnovu učenikovog učinka i ne dovodi se u vezu sa učinkom ostalih učenika za ocenjivanje zadatka. Ocenjivanje nivoa osposobljenosti s pozivanjem na kriterijume zahteva da se opiše nivo uvećanja osposobljenosti, uz jasne i tačno utvrđene kriterijume koji se definišu za svaki nivo osposobljenosti. Nivo osposobljenosti se holistički može opisati ili razbiti na skup različitih elemenata.

Deskriptori koji su razvijeni za Referentni okvir mogu se koristiti kao kriterijumi ocenjivanja za tri nivoa znanja – osnovno, srednje i napredno. Deskriptori su prošli kroz detaljan proces provere kako bi se osiguralo da su pouzdani i valjani i da mogu da služe kao zdrava osnova za pozivanje na kriterijume.

Moglo bi se raspravljati o tome da li je rangiranje učenika kroz pozivanje na norme ili referenciranje po starosnim grupama suprotno načelu uvažavanja pošto ove metode nisu usredsređene na učenike, njihove postojeće kapacitete i šta se može uraditi da se oni dograde i ojačaju u daljem obrazovnom procesu. Umesto da ponudimo svakom učeniku da stekne predstavu o svojim stvarnim mogućnostima, ako se pozivamo na norme i referišemo se na starosne grupe možemo kod učenika izazvati utisak da on ima neki nedostatak i da su mu ti drugi konkurencija. To može da bude veoma obeshrabrujuće, posebno za učenike koji imaju niska postignuća. Poruka: „Vidi, unapredio si svoje veštine komuniciranja od kada smo poslednji put razgovarali", može da bude obezvređena porukom: „Ali, ti si i dalje ispod proseka."

Iz ugla načela učenja kroz saradnju, pozivanje na norme i referenciranje po starosnim grupama ima nedostataka jer su učenici, umesto da se ohrabruju da pronađu ono najbolje u svakome, prinuđeni da se međusobno porede i da se takmiče. Uzimajući važnost ovoga u obzir, korisnici Referentnog okvira mogu želeti da razmotre da li će se pozivati na norme ili reference po starosnim grupama kada ocenjuju kompetencije za demokratsku kulturu.

Formativno i sumativno ocenjivanje

Formativno ocenjivanje (to jest davanje ocene za učenje) jeste proces prikupljanja i tumačenja informacija o obimu i uspehu učenikovog učenja koje onda učenik i/ili njegov nastavnik koristi za dalje utvrđivanje ciljeva i planiranja aktivnosti učenja. Svrha formativnog ocenjivanja uzima kao pretpostavku da učenici mogu imati koristi od rezultata kada dobiju povratnu informaciju o tome. To zahteva da se podigne svest učenika o učenju, o kompetencijama koje treba postići i o mogućnostima učenja. Kriterijumi moraju biti tačno utvrđeni u obliku koji je koristan za dalje planiranje, što znači da moraju biti dovoljno konkretni da utvrđuju slabosti koje treba popraviti i dobre strane koje treba razvijati.

Formativno ocenjivanje odudara od sumativnog ocenjivanja (ocenjivanja naučenog), gde je svrha da se sumiraju učenikova postignuća ili nivo stručnog znanja u određenom trenutku. Sumativno ocenjivanje se često koristi na kraju izučavanja programske celine, iako se takođe može koristiti i tokom samog izvođenja programske celine da omogući učenicima i/ili njihovim nastavnicima da sumiraju svoja postignuća ili nivo osposobljenosti u toj tački nastavnog programa. Sumativno ocenjivanje može biti zasnovano na kriterijumima, normama ili istoj starosnoj grupi. Ponekad se pretpostavlja da je sumativno ocenjivanje isto što i ocenjivanje velikih uloga. To ne mora biti slučaj, na primer, kada se sumativno ocenjivanje koristi tokom programske celine isključivo da pruži informacije o trenutnom nivou postignuća učenika ili nivou osposobljenosti.

Iako se izrazi „formativno" i „sumativno" često koriste kao da opisuju različite vrste ocenjivanja, ishod samo jednog ocenjivanja može da služi za više od jedne svrhe. Zbog toga ta dva izraza nisu opisi različitih vrsta ocenjivanja, već različitih svrha korišćenja informacija koje proizlaze iz ocenjivanja. Iste informacije, prikupljene istom metodom ocenjivanja nazivaju se „formativnim" ako se koriste da potpomognu učenje i nastavu, a „sumativnim" ako se koriste za sumiranje i izveštavanje o učenju. Za kompetencije za demokratsku kulturu, i formativno i sumativno ocenjivanje mogu biti odgovarajući, zavisno od toga u koje svrhe se vrši.

Subjektivno i objektivno ocenjivanje

S obzirom na osetljivost ocenjivanja vrednosti i stavova, kontrast između subjektivnog i objektivnog ocenjivanja je suštinski važan. Subjektivnim ocenjivanjem se obično smatra ono ocenjivanje koje sprovodi neko lice (koje može biti nastavnik, sami učenici, vršnjak ili spoljni ocenjivač) čija subjektivnost može uticati na njegov sud, dok se objektivnim ocenjivanjem smatra otklanjanje subjektivnosti i eventualnih predrasuda kod onoga ko vrši ocenjivanje, bilo svesnih ili nesvesnih.

Subjektivno ocenjivanje se često dovodi u vezu sa kvalitativnim podacima izvedenim iz onih vrsta učeničkog učinka koje proističu iz teksta koji se uči, ili aktivnosti koju

nastavnik ili neki drugi ocenjivač opaža i o tome donosi svoj sud, obično prema kriterijumima. Međutim, sudovi se mogu subjektivno donositi takođe kada se prikupljaju kvantitativni podaci, na primer korišćenjem bodovanih skala. Subjektivno ocenjivanje zahteva da nastavnici ili drugi ocenjivači budu propisno obučeni za metode ocenjivanja koje se koriste. Ako nisu obučeni, tada postoji opasnost da pouzdanost ocenjivanja bude dovedena u pitanje.

Objektivno ocenjivanje se često dovodi u vezu s kvantitativnim podacima koje učenici daju kroz odgovaranje na pitanja ili slične podsticaje, kada je samo jedan odgovor tačan, i može se lako oceniti da je tačan, u mnogim slučajevima to radi neko lice (nastavnik, učenik, vršnjak ili spoljni ocenjivač), iako se u nekim slučajevima to može obavljati i mehanički (na primer pomoću kompjuterskog programa). Međutim, objektivno ocenjivanje se može vršiti ne samo kada su u pitanju kvantitativni podaci već i kada se radi o kvalitativnim podacima. To važi kada su kategorije koje se koriste za tumačenje ili kodiranje kvalitativnog materijala jasno i izričito definisane i kada ostavljaju malo prostora za dvosmislenost ili lično tumačenje (na primer ako se primenjuju jasni i transparentni kriterijumi u portfoliju ocenjivanja, ocenjivanje može biti objektivno).

Deskriptori koji se nalaze u Referentnom okviru mogu se koristiti za kreiranje zajedničkog razumevanja kriterijuma za ocenjivanje učenika. Oni mogu doprineti većoj pouzdanosti i samim tim objektivnosti ocenjivanja koja vrše različiti ocenjivači.

Nominalna valjanost i koherentnost

Kod većine ocenjivanja u obrazovanju postoji potreba da se uoči valjanost i usklađenost (koherentnost) nastave i učenja i ocenjivanja, kao što je ranije rečeno. To znači da zadaci koji se daju učenicima radi ocenjivanja treba da liče na zadatke kroz koje su učili, a takođe bi trebalo da budu relevantni za to kako će se te kompetencije koristiti izvan učionice. Učenici bi trebalo da budu u stanju da to i sami uvide.

Nominalna valjanost je naročito važna kada se ocenjuju kompetencije za demokratsku kulturu. Učenici očekuju da vide da je ono o čemu uče relevantno za njihov život u zajednici. Za neka od načela ocenjivanja bi moglo biti teže obezbediti da zadaci za ocenjivanje budu prepoznati u „stvarnom životu" ali, bez obzira na to, važno je očuvati načelo nominalne valjanosti.

Rezime

Korisnici Referentnog okvira moraju da razmotre brojna pitanja koja se tiču pristupa ocenjivanju. Pri izboru treba uzeti u obzir različita pitanja u vezi sa ocenjivanjem vrednosti, stavova, veština i znanja i kritičnog razumevanja. Ono što odgovara jednom skupu kompetencija ne mora da odgovara drugom. Pored toga, sve metode ocenjivanja moraju biti valjane, pouzdane, pravične, transparentne i praktične i moraju uvažavati dostojanstvo i prava učenika koji se ocenjuju.

Važnost konteksta za ocenjivanje u kompetencijama za demokratsku kulturu

Pored prethodnih opštih razmatranja potrebno je da izbor metoda ocenjivanja bude potkrepljen konkretnijim razmatranjima koja proističu iz karakteristika kompetencija

koje su sadržane u Referentnom okviru, a i iz načina na koji će učenici verovatno steći te kompetencije.

Nije verovatno da će učenici steći te kompetencije linearno i one nisu nešto što neka osoba stiče u određenom trenutku i potom poseduje ostatak svog života. U Referentnom okviru, kompetencija se definiše kao sposobnost da se aktiviraju i rasporede relevantne vrednosti, stavovi, veštine, znanje i/ili razumevanje kako bi se odgovarajuće i delotvorno odgovorilo na zahteve, izazove i mogućnosti koje predstavlja dati kontekst. To znači da je kontekst uvek presudno važan za ocenjivanje.

Ambijenti obrazovanja obezbeđuju širok niz konteksta u kojima kompetencije za demokratsku kulturu mogu da se aktiviraju, razvijaju i prikazuju. Nadalje, kompetencije mogu da se iskazuju na različite načine u različitim kontekstima. Zbog toga nije dovoljno da se kompetencije samo jednom ocene u jednom jedinom kontekstu. Nastavnici i ostali ocenjivači treba da posmatraju kompetencije u različita vremena i kroz različite situacije. Takođe je potrebno da uzmu u obzir činjenicu da će neki konkretan zadatak ili ambijent obrazovanja aktivirati međudelovanje određenog broja kompetencija koje ne mogu pojedinačno da se ocenjuju. To znači da, umesto da obavljaju sveukupno ocenjivanje, ili čak i ponavljano ocenjivanje svih 20 kompetencija, nastavnici treba da imaju za cilj da grade profile kompetencija učenika širom višestrukih konteksta.

Pored toga, ovde je bitna razlika između ocenjivanja postignuća i ocenjivanja obučenosti. Kao što smo videli, ocenjivanje postignuća se fokusira na uspeh učenika u odnosu na neku konkretnu aktivnost, zadatak ili program obrazovanja, dok je ocenjivanje obučenosti ocenjivanje koje odražava sticanje kompetencija koji god da je izvor učenja. Dok su nastavnici često više zainteresovani za ocenjivanje postignuća, korisnici Referentnog okvira mogu da požele da razmotre da li ocenjivanje treba umesto toga da se fokusira na obučenost zato što su konteksti u širem društvenom, građanskom ili političkom svetu izvan škole naročito važni i relevantni za ocenjivanje u odnosu na Referentni okvir.

Svi konteksti koji se koriste za ocenjivanje će biti konkretni za određeni ambijent u kome se odvija to ocenjivanje. Konteksti ocenjivanja ne mogu apstraktno da se navode, te će stoga biti potrebno da korisnici Referentnog okvira sami identifikuju one kontekste u sopstvenim lokalnim ambijentima koji su najprikladniji u svrhe ocenjivanja.

Dinamička priroda skupova kompetencija

Dodatna kompleksnost za ocenjivanje kompetencija za demokratsku kulturu jeste što je potrebno da pojedinci aktiviraju i postave svoje kompetencije na dinamički način ukoliko treba da odgovarajuće i delotvorno odgovore na zahteve i mogućnosti koje predstavlja neki konkretni kontekst. Demokratske i interkulturalalne situacije nisu statične. One se menjaju i razvijaju na fluidan način kako ljudi imaju interakciju jedni sa drugima i prilagođavaju svoje ponašanje u skladu s promenljivim zahtevima date situacije. Često da bi prilagodili svoje ponašanje, ljudi aktiviraju i upotrebljavaju dodatne kompetencije i možda prestaju da koriste neke koje su ranije koristili zato što se data situacija promenila. Neki primeri toga kako je potrebno primeniti

kompetencije kroz skupove na fleksibilan i dinamičan način prikazani su u odeljku Primeri, na stranama 72, 73 i 74.

Ovakvo gledanje na kompetencije učenika predstavlja izazove za ocenjivanje. Ono podrazumeva da učenici budu opremljeni ne samo sposobnošću da primenjuju svoje kompetencije u demokratskim i interkulturalalnim situacijama nego i sposobnošću da primenu kompetencija prilagode novim okolnostima kako one nastaju. Usled toga je potrebno da ocenjivanje pruži sliku o tome kako je neki učenik obučen da aktivira i primeni skup relevantnih kompetencija na niz konteksta, kao i o tome kako je obučen da prilagodi te kompetencije kako se okolnosti unutar tih konteksta menjaju. To znači da nije verovatno da će metode ocenjivanja koje obezbeđuju samo statički opis kompetencija nekog učenika u jednom trenutku u vremenu biti adekvatne.

Biće potrebno da korisnici Referentnog okvira odaberu metode ocenjivanja koje su prigodne za otkrivanje dinamičkog korišćenja skupova kompetencija unutar i širom konteksta i da mogu da proizvedu profil uspeha nekog učenika.

Korišćenje deskriptora

U Referentnom okviru su razvijeni deskriptori za svih 20 kompetencija. Ti deskriptori predstavljaju skup pozitivnih opisa uočljivih ponašanja koja ukazuju da je neka osoba postigla neki konkretan nivo obučenosti u nekoj konkretnoj kompetenciji. Oni su formulisani jezikom „ishoda učenja". To znači da se mogu koristiti ne samo za ocenjivanje svrha nego i za razvoj nastavnog plana i programa i u svrhe pedagoškog planiranja, te stoga pomažu stvaranju koherentnosti.

Ocenjivanja na bazi posmatranja ponašanja navedenih u deskriptorima mogu da otkriju obučenost učenika ukoliko se ona odvijaju tokom nekog razumnog perioda i širom različitih ambijenata. Takva ocenjivanja takođe mogu da ukažu na teme na koje je potrebno da se nastavnici usredsrede u svojim intervencijama i mogu da se koriste kao informacije za osmišljavanje aktivnosti obrazovanja. Drugim rečima, ocenjivanja na osnovu deskriptora mogu da se koriste i u kumulativne i formativne svrhe.

Važno je izbegavati pogrešnu upotrebu deskriptora za ocenjivanje. Lista deskriptora ne treba da se koristi kao kontrolna lista na kojoj treba označiti ponašanja koja pokazuje neki učenik, niti treba da se koristi za računanje sveukupnog skora na toj osnovi. Cilj nije da imamo učenike koji pokazuju neki maksimalni broj ponašanja koja navode deskriptori sami po sebi. Umesto toga, deskriptori treba da se koriste da se ocene obučenost i napredak učenika korišćenjem metoda koje mogu da obuhvate profile skupova kompetencija kako se oni dinamički aktiviraju, primenjuju i podešavaju širom višestrukih konteksta.

Dodatne informacije o korišćenju i pogrešnom korišćenju deskriptora u ocenjivanju date su u Knjizi 1 Referentnog okvira (vidi Poglavlje 7, o deskriptorima – njihovim upotrebama i svrhama).

Metode ocenjivanja

Postoje mnoge metode ocenjivanja koje su na raspolaganju za ocenjivanje vrednosti, stavova, veština, znanja i kritičkog razumevanja učenika. One obuhvataju kontrolne liste, zadatke rangiranja i sortiranja, Likertove skale, pitanja sa višestrukim izborom odgovora, pitanja sa sastavljenim odgovorima, situacione testove, ocenjivanja pomoću računara, nedovršene dnevnike, dnevnike razmišljanja, strukturisana autobiografska razmišljanja, posmatračko ocenjivanje, dinamičko ocenjivanje, ocenjivanje na osnovu projekata i portfolio ocenjivanja.

Međutim, neke od tih metoda nisu u stanju da opišu dinamičko aktiviranje, postavljanje i fleksibilno prilagođavanje skupova kompetencija širom konteksta. To ih čini neprikladnim za ocenjivanje kompetencija učenika kako je opisano u Referentnom okviru. Metode koje mogu da se isključe na tim osnovama su kontrolne liste, zadaci rangiranja i sortiranja, Likertove skale, pitanja sa višestrukim izborom odgovora, pitanja sa sastavljenim odgovorima i situacioni testovi. U principu, ocenjivanja pomoću računara mogu da budu prikladna, ali potrebno je da bude raspoloživ neophodan softver. Sve od preostalih metoda mogu da zadovolje potrebe ocenjivanja aktivacije, primene i fleksibilnog prilagođavanja skupova kompetencija širom višestrukih konteksta.

Deskriptori koje daje Referentni okvir mogu da se koriste za sistematizovanje ocenjivanja. Oni predstavljaju koherentnu referentnu bazu kroz koju može da se oceni ponašanje nekog učenika na osnovu kriterijuma koji specificiraju tri različita nivoa obučenosti za svaku od 20 kompetencija.

Nedovršeni dnevnici, dnevnici razmišljanja i strukturisana autobiografska razmišljanja

Ove metode zahtevaju od učenika da evidentira i razmišlja o sopstvenom ponašanju, učenju i ličnom razvoju. Ta evidencija je obično neki tekst, ali to bi takođe moglo da obuhvata i neverbalna samoizražavanja ili umetnička dela. Razmišljanja slobodno strukturiše sam učenik ili mogu da budu strukturisana kroz korišćenje unapred određenog formata koji je osmišljen kako bi se osiguralo da ta razmišljanja pruže dokaze o konkretnim ishodima učenja koji se ocenjuju. U korišćenju ovih metoda za ocenjivanje kompetencija za demokratsku kulturu, taj format bi stoga mogao da zahteva od učenika da strukturišu svoje narative ili razmišljanja na takav način da evidentiraju i razmišljaju o kompletnom nizu kompetencija koje su postavili širom niza situacija ili konteksta, i kako su adaptirali ili prilagodili te kompetencije koje su koristili kako su se te situacije razvijale.

Međutim, teškoća kod korišćenja dnevnika, dnevnika razmišljanja i autobiografskih razmišljanja je u tome što su oni ranjivi na društveno poželjno reagovanje. Drugim rečima, učenici bi mogli da evidentiraju samo sadržaj za koji misle da će ga neki ocenjivač povoljno gledati. Zbog toga može da bude izazov osigurati zadovoljavajuću valjanost kada se koriste dnevnici, dnevnici razmišljanja ili autobiografije u svrhe ocenjivanja kada ta ocenjivanja treba da obavlja bilo ko ko nije učenik.

Posmatračko ocenjivanje

Posmatračko ocenjivanje se odnosi na nastavnika ili drugog ocenjivača koji posmatra ponašanja učenika u nizu različitih situacija kako bi utvrdio stepen do koga dati učenik prikladno postavi skupove kompetencija i aktivno prilagođava te skupove prema promenljivim situacionim okolnostima. Korišćenje takve metode zahteva od ocenjivača da razradi plan niza situacija kojima će učenik biti izložen i da evidentira ponašanje učenika u tim situacijama. To bi mogao da bude pismeni zapis za koji je korišćena ili strukturisana liste zapažanja ili neki fleksibilniji dnevnik zapisa u kom je obuhvaćen neki opis ponašanja učenika. Alternativno, može da se napravi direktan audio ili video zapis ponašanja koje se posmatra, tako da se ocenjivanje može obaviti nakon datog događaja.

Potencijalna ranjivost posmatračkog ocenjivanja je u tome što ono može da bude pogođeno pažljivošću, unapred stvorenim zaključcima i očekivanjima datog ocenjivača, što može da dovede do selektivne percepcije i izvođenja neodgovarajućih zaključaka o datom učeniku. Veličina odeljenja može da bude važan faktor. Takođe može da postoji nekonzistentnost u ocenjivanjima koja se obavljaju širom različitih situacija ili konteksta. Drugim rečima, obezbediti zadovoljavajuću pouzdanost može da bude izazov za posmatračko ocenjivanje.

Dinamičko ocenjivanje

Dinamičko ocenjivanje se odnosi na nastavnika ili drugog ocenjivača koji aktivno podržava datog učenika u toku procesa ocenjivanja kako bi omogućio tom učeniku da otkrije svoj maksimalni nivo obučenosti. To se postiže tako što se taj učenik izlaže planiranom nizu situacija ili konteksta u kojima nastavnik ima interakciju s njim. Taj učenik mora stalno da komentariše svoje ponašanje, kompetencije koje koristi, te kako prilagođava svoje kompetencije kako se data situacija pomera i menja. Ocenjivač ispituje komentar učenika korišćenjem pitanja i implicitnih i eksplicitnih stimulacija; ocenjivač takođe analizira i tumači uspeh učenika, te daje povratne informacije, po potrebi. Ponašanje ocenjivača može da dovede do toga da učenik pokaže uspeh na višem nivou obučenosti nego što bi mogao da pokaže da mu nije pružena nikakva podrška.

Upotreba ove metode je ograničenija od posmatračkog ocenjivanja zato što situacije koje mogu da se koriste za dinamičko ocenjivanje treba da budu one koje omogućavaju interakciju učenika i ocenjivača. Štaviše, ako taj izvedeni uspeh zahteva da podrška ocenjivača bude neprekidna, opšta valjanost te metode može da bude ograničena. Dinamičko ocenjivanje takođe podleže potpuno istim izazovima u odnosu na njegovu pouzdanost kao i posmatračko ocenjivanje.

Ocenjivanje na bazi projekta

U svrhe ovog poglavlja ocenjivanje na bazi projekta se definiše kao sastavni deo učenja na bazi projekata (za razliku od ocenjivanja koje se obavlja na kraju projekata). Ono može da se koristi kako bi se osiguralo da se učenici bave aktivnošću ne samo u učionici nego i u širem društvenom, građanskom ili političkom svetu. Stoga je učenje na bazi projekta (vidi Poglavlje 2, o kompetencijama za demokratsku kulturu i pedagogiji) vrlo pogodan pristup za kombinovanje učenja i ocenjivanja u istom

procesu. Da bi se povećao uspeh učenika, potrebno je da se projekti zasnivaju na pitanjima ili situacijama koje su smislene i koje su privlačne za same učenike, kao i da budu prepoznata kao valjana. Takođe je potrebno da ona budu sastavljena na takav način da učenici moraju da primene vrednosti, stavove, veštine, znanje i kritičko razumevanje širom širokog niza situacija. Projekti mogu da se preduzimaju ili samostalno ili u saradnji s drugim učenicima i mogu zahtevati da sami učenici rade na planiranju i osmišljavanju, odlučivanju, istraživanju i rešavanju problema kao deo datog projekta. Jedan projekat normalno dovodi do stvaranja stvarnih proizvoda. Od učenika se takođe može tražiti da obezbede dokumentaciju o procesu realizacije datog projekta i o procesu učenja, kao i o kritičkim samorefleksijama. Da bi se koristila ova metoda, potrebno je da dati projekat bude tako strukturisan da ti proizvodi i prateća dokumentacija pružaju informacije o tome kako su aktivirani i postavljeni skupovi kompetencija širom konteksta i o tome kako su oni prilagođeni tokom vremena prema potrebama date situacije na koju se naišlo u toku datog projekta.

Međutim, ocenjivanje na bazi projekta takođe ima svoje nedostatke. Na primer, teško je znati da li te kompetencije koje su postavljene u toku datog projekta učenik raspoređuje u situacijama izvan samog projekta. To je problem valjanosti. Pored toga, nastavnici i drugi ocenjivači mogu da utvrde da im je teško da ocenjuju proizvode i dokumentaciju koji su nastali iz projekata, a ocenjivanja takođe mogu da oduzimaju mnogo vremena. Ocenjivanja mogu biti nepouzdana ako nastavnici nisu bili adekvatno obučeni da ih obavljaju.

Ocenjivanje na osnovu portfolija

Jedan portfolio je sistematsko, kumulativno i stalno prikupljanje materijala koje dati učenik proizvodi kao dokaz svog učenja, napredovanja, uspeha, napora i obučenosti. Taj materijal se bira za uključivanje u sledeći skup smernica i dati učenik mora da objasni i da razmišlja o sadržaju tog portfolija. Te smernice navode kompetencije koje se ocenjuju, kao i ishod učenja i kriterijume za ocenjivanje za koje dati portfolio treba da pruži dokaze. One takođe mogu da navode niz konteksta iz kojih je potrebno da se izvede sadržaj portfolija. Pored toga, te smernice bi mogle da navode da stavke unete u portfolio treba da budu u skladu s nekim konkretnim formatom i da treba da sadrže konkretne vrste dokaza. Otuda, te smernice mogu da budu tako sačinjene da osiguraju da učenici pruže dokaze o aktiviranju, raspoređivanju i fleksibilnom prilagođavanju kompetencija širom niza konteksta i situacija. Korišćenje e-portfolija ima dodatnu korist jer omogućava da učenici uključuju elektronske stavke, kao što su audio i multimedijalne datoteke. Portfoliji mogu da se podese prema potrebama određenih učenika, nivoima obrazovanja, programima obrazovanja i kontekstima obrazovanja.

Ima nekoliko prednosti u korišćenju portfolija u svrhe ocenjivanja kompetencija za demokratsku kulturu:

- oni pomažu učenicima da pokažu svoju obučenost i istovremeno obezbeđuju da se utvrdi nivo njihove obučenosti, što može da olakša njihov dalji razvoj;
- oni podstiču učenike da kritički razmišljaju o sopstvenom uspehu;
- oni omogućavaju učenicima da nastave da rade prema sopstvenom ritmu;

- oni mogu da pomognu učenicima da dokumentuju razvoj svojih kompetencija, kako ih primenjuju, podešavaju i adaptiraju u nizu konteksta unutar i izvan učionice ili škole;
- oni omogućavaju samim učenicima da preuzmu kontrolu nad ocenjivanjem materijala;
- oni mogu da se koriste i u formativne i u kumulativne svrhe ocenjivanja.

Jedan nedostatak vezan za portfolije jeste u tome što su oni potencijalno ranjivi na efekte društvene poželjnosti, kada učenici biraju ili menjaju sadržaj svojih portfolija tako da oni sadrže samo materijal za koji oni misle da će ocenjivač na njih povoljno gledati.

Ocenjivanje na osnovu portfolija zahteva posebnu obuku za ocenjivače i zbog toga može da bude vrlo teško za nastavnike bez obuke, što za rezultat ima nisku pouzdanost. Ocenjivanje na osnovu portfolija takođe može da zahteva vrlo mnogo vremena.

Povećanje valjanosti i pouzdanosti u ocenjivanju

Bez obzira na metodu koja se koristi za ocenjivanje kompetencija za demokratsku kulturu, postoje mere koje mogu da se preduzmu kako bi se povećala valjanost i pouzdanost ocenjivanja. One obuhvataju:

- pružanje obrazovanja nastavnicima o načelima ocenjivanja, te o opasnostima po valjanost i pouzdanost koje su vezane za svaku pojedinačnu metodu ocenjivanja;
- obezbeđenje baze ocenjenih primera koji su izvedeni iz kompletnog područja obučenosti;
- sastanci za moderaciju korišćenjem slepog ocenjivanja (to jest kada dati ocenjivač ne zna identitet učenika čiji se uspeh ili proizvodi ocenjuju);
- poređenje i uz diskusiju rešavanje procena nastavnika širom područja obučenosti.

Pored toga, kada se koriste ocenjivanja u svrhe sa visokim ulogom, dodatne mere obuhvataju:

- diskusije između nastavnika iz različitih institucija kako bi se uporedile njihove prakse i standardi ocenjivanja;
- redovno/periodično preispitivanje alata/oblika/metoda ocenjivanja kako bi se prilagodili promenljivim kontekstima/ambijentima obrazovanja razmenjujući ocenjene primere širom institucija;
- spoljašnju moderaciju.

Ko treba da ocenjuje?

Često se pretpostavlja da ocenjivanja treba da obavljaju nastavnici ili specijalno obučeni ocenjivači. Međutim, ocenjivanja takođe mogu da obavljaju jedan ili više vršnjaka ili sami učenici, ili može da se koristi saradničko ocenjivanje (koje omogućava vršnjacima ili datom učeniku da obavljaju ocenjivanje, ali omogućava datom nastavniku da održi izvesnu kontrolu nad konačnim ocenjivanjem).

Vršnjačko ocenjivanje i samoocenjivanje imaju prednosti zato što mogu da dovedu do toga da učenici steknu mnogo bolje i jasnije razumevanje kriterijuma za ocenjivanje

(i otuda i ishoda učenja) i o kvalitetu rada koji se očekuje, a takođe mogu da povećaju angažovanost učenika u procesu učenja. Međutim, važno je obezbediti da valjanost i pouzdanost ne budu dovedeni u pitanje kada to ocenjivanje obavlja neko drugi, a ne obučeni nastavnik ili ocenjivač, pa upravo iz tog razloga saradničko ocenjivanje predstavlja privlačnu opciju.

Primeri dinamičkih skupova kompetencija

U ovom odeljku dajemo dva primera da bismo ilustrovali kako demokratska kompetencija uključuje dinamičko aktiviranje skupova kompetencija koje se primenjuju i podešavaju fleksibilno i dinamički kako bi se zadovoljile potrebe demokratskih situacija. Podučavanje za kompetencije za demokratsku kulturu treba da podstiče sticanje i korišćenje dinamičkih skupova kompetencija, dok ocenjivanje kompetencija za demokratsku kulturu treba da koristi metode koje mogu da obuhvate fleksibilnu mobilizaciju, postavljanje i podešavanje skupova kompetencija prema potrebama situacija.

Primer 1[4]

Aktivnosti i programi koji se odnose na širu zajednicu naročito su prikladni za razvoj skupova kompetencija koji kombinuje sticanje novog znanja i kritičkog razumevanja sa iskustveno zasnovanim razvojem veština, stavova i vrednosti. Susret s nepoznatim ljudima i fenomenima takođe je prilika za samorefleksiju i prilagođavanja stavova.

U ovom prvom primeru data škola sprovodi projekat o verskoj raznolikosti u lokalnoj zajednici. Učenici biraju jednu od religija koje su zastupljene u njihovom gradu koju će proučavati tokom jedne nedelje. Prvo, oni se bave literaturom o ovoj konkretnoj religiji i kritički razmišljaju o tome kako je ta religija zastupljena u nizu medija. Zatim, male grupe učenika posećuju bogomolju vezanu za tu religiju na koju se fokusiraju. Ovo je faza u kojoj oni etnografski posmatraju tu versku zajednicu i razgovaraju sa njenim članovima i verskim vođama. Konačno, učenici rade u grupama kako bi svojim kolegama učenicima predstavili svoje nalaze i iskustva vezana za tu religiju i versku zajednicu.

U toku ovog procesa, jedan broj kompetencija se aktivira, usklađuje i prilagođava, kako sledi.

U početnoj fazi studije, razvija se jedan broj kompetencija:

- znanje i kritičko razumevanje kulture, religije i istorije;
- autonomne veštine učenja;
- veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja.

U toku posete bogomolji, odnosno susreta sa članovima verske zajednice, aktivira se drugi skup kompetencija:

- znanje i kritičko razumevanje kulture, religije i istorije;
- veštine slušanja i posmatranja;
- poštovanje;
- komunikativne veštine.

4. Primer je prilog Klaudije Lenc, Norveška škola teologije, Norveška.

Susret s religijom sa kojom se živi verovatno će dovesti u pitanje, osporavati ili biti u sukobu s nekim postojećim pretpostavkama tih učenika. To zahteva centralnu kompetenciju iz Referentnog okvira:

– toleranciju prema dvosmislenosti.

Kroz izradu prezentacije koju treba da podele sa svojim vršnjacima, učenici razvijaju:

– veštine za saradnju;
– komunikativne veštine;
– samoefikasnost.

Tokom celokupnog tog procesa uključene su sledeće kompetencije:

– otvorenost prema drugim kulturama kao i drugim uverenjima, pogledima na svet i praksama;
– građanski duh;
– vrednovanje kulturne raznolikosti.

Ocenjivanje

U ovom prvom primeru mogao bi da se primeni i kombinuje niz metoda ocenjivanja. Čitav niz aktivnosti bi mogao da se pokrije ocenjivanjem na bazi projekata. Učenici bi mogli da dobijaju konkretne zadatke da na njima rade u toku i nakon svakog koraka datog projekta, što bi im omogućilo da dokumentuju i da razmišljaju o svom procesu učenja i o svojoj sposobnosti da prilagode svoje kompetencije datoj situaciji. Učenici bi takođe mogli da vode dnevnik učenja sledeći smernice koje se fokusiraju na konkretne vrednosti, stavove, veštine, znanje i kritičko razumevanje koji se razvijaju i primenjuju. Pored toga, mogli bi da koriste navođeni alat za samorefleksiju, kao što je *autobiografija interkulturalalnih susreta*[5], koji bi im pomogao da svoja razmišljanja rangiraju prema nivoima. Pošto se neke od aktivnosti u projektu obavljaju u manjim grupama učenika, učenici bi takođe mogli da daju povratne informacije i ocenjuju međusobne kompetencije. To bi dalje pomoglo da se oni upoznaju sa deskriptorima kompetencija za demokratsku kulturu. Rezultati tih raznih aktivnosti bi takođe mogli da se ugrade u veći portfolio koji se sastavlja tokom dužeg perioda (na primer cele školske godine).

Primer 2[6]

Savremeno obrazovanje iz matematike promoviše razumevanje matematike koje ide dalje od učenja napamet činjenica i procedura, što je bilo uobičajeno u 20. veku. Sada je fokus na razvoju matematičke obučenosti učenika i intelektualnih navika neophodnih da se radi u saradnji s drugima na analizi autentičnih svetskih problema s matematikom. Ta sposobnost angažovanja u matematičke diskusije i argumente je presudna za postizanje napretka u rešavanju problema, kao i u tumačenju i prezentaciji rezultata.

5. Vidi: www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp
6. Primer je prilog Manuele Vagner i Fabijane Kardeti, Univerzitet Konektikat, SAD.

Jedan primer tog pristupa je projekat u kome učenici koriste matematičko rezonovanje da istraže lokalne i globalne probleme oko vode (npr. dostupnost, manjak, zagađenje ili druge stvari). Učenici koriste i povećavaju veštine proporcionalnog i algebarskog rezonovanja, povećavaju statističko znanje i šire svoje razumevanje matematičkih predstava. Počinjući sa ličnom potrošnjom vode, učenici izračunavaju „vodeni trag" koji se proizvodi u kući svakog pojedinca, u kućama jedne grupe učenika, te u kućama celog odeljenja. Ti podaci se potom porede da bi se otkrili obrasci i potencijalni problemi. Grupe učenika potom istražuju problem oko vode u svojim zajednicama i biraju jedan konkretan da ga detaljnije prouče na nacionalnom i globalnom nivou. Na osnovu njihovih nalaza i uz podršku dobro utemeljenih (matematičkih) argumenata učenici razvijaju rešenja za taj odabrani lokalni problem s vodom.

Učenici takođe mogu da obavljaju eksperimentalno testiranje svojih rešenja (u učionici ili na lokaciji) tako što će predstaviti rezultate zajednici, preduzeti mere da podignu svest i zagovarati rešenja za konkretan problem s vodom koji su istraživali.

Tokom celokupnog tog procesa aktiviraju se kompetencije za demokratsku kulturu. Na primer, za učešće u diskusijama potrebno je da učenici budu u stanju da iskažu svoje matematičko rezonovanje tako da ostali mogu da prate njihovo razmišljanje, da biraju druge perspektive u pogledu pristupa nekom problemu, da budu otvoreni za razmišljanje o tome šta drugi imaju da ponude i da postavljaju pitanja koja im pomažu da pojasne argumentaciju nekog drugog. Aktiviraju sledeće:

- otvorenost prema drugim kulturama kao i drugim uverenjima, pogledima na svet i praksama;
- veštine slušanja i posmatranja;
- toleranciju prema dvosmislenosti;
- veštine za saradnju;
- komunikativne veštine.

Ispitivanje i nalaženje rešenja za nove probleme uključuje poređenje i povezivanje različitih perspektiva, razvijanje novih shvatanja radi interakcije s novim materijalom i pregovaranje s drugima o sadržaju. Oni aktiviraju sledeće kompetencije:

- veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja;
- poštovanje;
- veštine rešavanja sukoba.

Učenici uče da donose kritičke sudove na osnovu eksplicitnih kriterijuma. Uče da podržavaju sudove argumentima koji koriste matematički valjane uvide i da te sudove podržavaju svojim tumačenjima i interakcijama s relevantnim pitanjima koja okružuju dati problem. Oni aktiviraju sledeće kompetencije:

- znanje i kritičko razumevanje kulture, religije i istorije;
- građanski duh;
- samoefikasnost;
- autonomne veštine učenja;
- veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja.

Ocenjivanje

Pošto su i kompetencije za demokratsku kulturu i druge kompetencije za konkretne za predmete uključene u ovaj drugi primer, mogao bi da se primeni pristup ocenjivanju mešovitim metodama. Učenici bi mogli da rade na konkretnim zadacima koji pokrivaju različite elemente skupova kompetencija kroz celokupan projekat i mogli bi da razmišljaju o procesu učenja u nekom dnevniku o učenju. Na kraju tog projekta, i veštine za konkretne predmete i znanje i neke kompetencije za demokratsku kulturu bi mogle da se ocenjuju kroz prezentacije, usmene ili pismene ispite. Mogli bi da se koriste samoocenjivanje, vršnjačko ocenjivanje i/ili saradničko ocenjivanje. Na osnovu posmatranja i izveštaja učenika, nastavnici bi mogli da daju učenicima formativne povratne informacije o njihovim jakim stranama i slabostima koje ih formiraju, kao i o mogućnostima razvoja. Alternativno, ili dodatno, nastavnik bi mogao da koristi pristup dinamičkog ocenjivanja kako bi podsticao učenike da postižu viši nivo postignuća ili obučenosti. Još jednom, proizvodi koji nastaju iz svih ovih aktivnosti bi mogli da se ugrade u veći portfolio koji se sastavlja tokom dužeg perioda.

Zaključak

Za bilo koje ocenjivanje kompetencija za demokratsku kulturu veoma je važno da ono bude sastavni deo obrazovnih sredina i procesa koji osnažuju učenike – ono treba da podstiče i podržava samopoštovanje učenika i da mu pomogne da identifikuje perspektive za dalje učenje.

Ocenjivanje uvek treba da se zasniva na valjanim, pouzdanim, pravičnim, transparentnim i praktičnim metodama. Međutim, kada se ocenjuje kompetencija za demokratsku kulturu, takođe je presudno da se osigura da te metode koje se koriste poštuju dostojanstvo i prava učenika. Pored toga, pravičnost i transparentnost imaju naročit značaj u ocenjivanju kompetencija za demokratsku kulturu. Svaka praksa ocenjivanja koja odstupa od tih načela bi sama po sebi protivrečila standardima i vrednostima obrazovanja kojima je cilj da jačaju i promovišu demokratske vrednosti i poštovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava.

Ocenjivanje kompetencija za demokratsku kulturu može da doprinese podizanju statusa i vidljivosti obrazovanja za demokratsko građanstvo i obrazovanje za ljudska prava u sistemu obrazovanja kojim dominiraju merljivi ishodi obrazovanja. Međutim, postoje rizici u vezi s kumulativnim pristupim i pristupima s visokim ulogom, kao i izazovi (naročito u vezi sa vrednostima i stavovima) koji nastaju iz ključne potrebe da se štite sloboda mišljenja, savesti i veroispovesti učenika.

Kada se razmatra odgovarajuće ocenjivanje u kontekstu Referentnog okvira, potrebno je da oni koji obrazuju imaju na umu jake i slabe strane različitih pristupa i metoda. Pristupi mešovitih metoda, uključujući i samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje, mogli bi da budu najizvodljiviji u mnogim slučajevima.

Ocenjivanja koja obavljaju eksterne zainteresovane strane mogu da pruže dodatne informacije o sveukupnim postignućima i napretku jedne grupe učenika i ako su ocene anonimno date, mogu da izbegnu neke rizike u vezi sa individualnim učenikom.

Eksterno ocenjivanje može naročito da bude od pomoći za ocenjivanje delotvornosti nekog konkretnog sistema obrazovanja, institucije ili programa. U holističkom pogledu na demokratsko obrazovanje, ocenjivanje kompetencija za demokratsku kulturu takođe može da bude dragocen izvor informacija za nastavnike kada ocenjuju sopstveno podučavanje i može da im pomogne kada planiraju i ocenjuju proces nastave.

Dodatno štivo za proučavanje

American Association of Colleges & Universities (AACU) (2009), *VALUE rubrics* (*Rubrike o vrednostima*), AAC&U, Washington DC, dostupno na www.aacu.org/value-rubrics, pristupljeno 23. decembra 2017.

Black P. (1998), *Testing: friend or foe? The theory and practice of assessment and testing* (*Testiranje: prijatelj ili neprijatelj? Teorija i praksa ocenjivanja i testiranja*), Falmer Press, London.

Black P. et al. (2003), *Assessment for learning: putting it into practice* (*Ocenjivanje za učenje: stavljanje u praksu*), Open University Press, Buckingham.

Brookhart S. M. (2013), *How to create and use rubrics for formative assessment and grading* (*Kako sačiniti i koristiti rubrike za formativno ocenjivanje i davanje ocena*), ASCD, Alexandria, VA.

Grifth R. L. et al. (2016), *Assessing intercultural competences in higher education: existing research and future directions* (*Ocenjivanje interkulturalalnih kompetencija u visokom obrazovanju: postojeće istraživanje i budući pravci*), Research report ETS RR-16-25, Educational Testing Service, Princeton, NJ.

Isaacs T. et al. (2013), *Key concepts in educational assessment* (*Ključni koncepti ocenjivanja u obrazovanju*), Sage, London.

Koretz D. (2008), *Measuring up: what educational testing really tells us* (*Merenje: šta nam testiranje u obrazovanju zaista govori*), Harvard University Press, Cambridge, MA.

Newton P. E. (2010), *„Educational assessment – concepts and issues: the multiple purposes of assessment"* (*„Ocenjivanje u obrazovanju – koncepti i problemi: višestruke svrhe ocenjivanja"*), International encyclopedia of education (3rd edn), Elsevier, Oxford.

Stobart G. (2008), *Testing times: the uses and abuses of assessment* (*Vreme za testiranje: upotrebe i zloupotrebe ocenjivanja*), Routledge, Abingdon.

Swafeld S. (ed.) (2008), *Unlocking assessment: understanding for refection and application* (*Razotkrivanje ocenjivanja: razumevanje radi razmišljanja i primene*), Routledge, London.

Torney-Purta J. et al. (2015), *Assessing civic competency and engagement in higher education: research background, frameworks, and directions for next-generation assessment* (*Ocenjivanje građanske kompetencije i angažovanja u visokom obrazovanju: istorijat istraživanja, okviri i pravci za ocenjivanje naredne generacije*), Research report ETS RR-15-34, Educational Testing Service, Princeton, NJ.

Poglavlje 4

Kompetencije za demokratsku kulturu i obrazovanje nastavnika

Kratak prikaz sadržaja

- Kome je namenjeno ovo poglavlje?
- Svrha i opšti pregled
- Zašto su Kompetencije za demokratsku kulturu relevantne za obrazovanje nastavnika i one koji obrazuju nastavnike?
- Integracija i primena okvira Kompetencija za demokratsku kulturu u obrazovanju nastavnika
- Praksa – kako postići ove krajnje ciljeve
- Preporuke
- Dodatno štivo za proučavanje

Kome je namenjeno ovo poglavlje?

Ovo poglavlje je namenjeno onima koji obrazuju nastavnike i institucijama za obrazovanje nastavnika pre nego što stupe u službu i za interno obrazovanje, kreatorima politike obrazovanja, rukovodiocima škola, kao i aktivnim nastavnicima (praktičarima) u školama i studentima.

Koncept „nastavnika" se u ovom poglavlju koristi u generičkom smislu i obuhvata sve profesionalce koji su uključeni u proces obrazovanja, i u formalnom i u neformalnom kontekstu. Isto tako, koncept „škole" se odnosi na sve obrazovne ustanove, dok koncept „institucije za obrazovanje nastavnika" obuhvata sve institucije (visokog obrazovanja i druge) koje su angažovane na polju obrazovanja nastavnika i obuke pre nego što stupe u službu i na polju internog obrazovanja.

Svrha i opšti pregled

Ovo poglavlje objašnjava ulogu i višestruke zadatke obrazovanja nastavnika i obuke pre nego što stupe u službu (početnog), kao i njihovog internog (neprekidnog) obrazovanja u promovisanju i sprovođenju obrazovanja zasnovanog na Referentnom okviru kompetencija za demokratsku kulturu. Ovo poglavlje objašnjava zašto su kompetencija za demokratsku kulturu relevantne za obrazovanje nastavnika i one koji obrazuju nastavnike. Naglašava se ta dvostruka dimenzija kompetencija za demokratsku kulturu u obrazovanju nastavnika: kompetencije za demokratsku kulturu za budućnost, kao i aktivni nastavnici i kompetencija za demokratsku kulturu za institucije za obrazovanje nastavnika. Nadalje, ono se bavi integracijom i primenom Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu u obrazovanju nastavnika i obuci. U svom svakodnevnom radu nastavnici nastoje da pruže kvalitetno obrazovanje u svojim odgovarajućim predmetnim oblastima. Međutim, oni takođe imaju izazov da primenjuju vrednosti koje podupiru sistem obrazovanja (na primer ljudska prava, demokratiju, kulturnu raznolikost, pravdu i vladavinu zakona). Da bi se delotvorno savladali ti izazovi, važno je da znanje, veštine i kompetencije koje ne potpadaju pod okvir uske predmetne oblasti ne treba da ostanu zanemareni. Primenjivanje pristupa kompetencija za demokratsku kulturu znači da se ti izazovi ne prepuštaju isključivo orijentaciji ka proučavanju konkretnog predmeta (kao što su građansko obrazovanje, istorija, etika). Naprotiv, pristup kompetencija za demokratsku kulturu mora da se primenjuje kao transverzalna dimenzija obrazovanja i obuke budućih i aktivnih nastavnika generalno. Ovaj odeljak takođe pokušava da odgovori na neka ključna pitanja u pogledu primene Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu u obrazovanju nastavnika.

Ovo poglavlje predstavlja tri slučaja dobre prakse, iz raznih evropskih zemalja i iz različitih perspektiva, što bi moglo da inspiriše pojedinačne institucije da primene načela kompetencija za demokratsku kulturu i razviju nove prakse. Konačno, nude se neke preporuke kreatorima politika obrazovanja i institucijama za obrazovanje nastavnika, kao i školskom rukovodstvu, aktivnim i budućim nastavnicima, zajedno sa sugestijama za dodatno štivo za proučavanje.

Zašto su kompetencije za demokratsku kulturu relevantne za obrazovanje nastavnika i one koji obrazuju nastavnike?

Pristup kompetencija za demokratsku kulturu bi ostao teorija bez propisno obrazovanih i obučenih nastavnika; nastavnici su jedini u poziciji da ga primene na terenu. Pristup kompetencija za demokratsku kulturu se primenjuje ne samo na obrazovanje učenika i studenata u školama nego i na pripremu budućih nastavnika i profesionalni razvoj aktivnih nastavnika. Na kraju, katedre za obrazovanje nastavnika na institucijama visokog obrazovanja takođe bi mogle da igraju važnu ulogu u primeni kompetencija za demokratsku kulturu u institucijama visokog obrazovanja generalno. Stoga je uloga institucija za obrazovanje nastavnika (jedinica) istinski složena i višedimenzionalna: ona nije samo da se nastavnici obučavaju da budu u stanju da delotvorno koriste Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu u školama i ostalim obrazovnim ustanovama („tehnička" strana) nego i da ih opremi skupom kompetencija koje su im potrebne za zajednički život kao demokratskih građana u raznovrsnim društvima („sadržajna" strana). Nastavnici koji sami uspešno postupaju u svakodnevnom životu demokratskih i kulturno raznovrsnih društava najbolje će ispuniti svoju ulogu u učionici. U tom smislu, institucije visokog obrazovanja su odgovorne za poboljšanje studijskih programa u kojima se budući nastavnici obrazuju i obučavaju i da obezbede aktivnim nastavnicima visokokvalitetne interne kurseve, novorazvijene nastavne materijale i sredstva, nove nastavne metode i tako dalje. Podjednako je važno da se bave istraživačkim i inovativnim projektima koji predstavljaju baze za poboljšanje postojeće prakse i u školama i u samim institucijama za obrazovanje nastavnika.

Zato je potrebno naglasiti ovu dvostruku dimenziju kompetencija za demokratsku kulturu u obrazovanju nastavnika: s jedne strane, kompetencije za demokratsku kulturu omogućavaju budućim i aktivnim nastavnicima da se uspešno bave nizom izazova u svojim školama i razredima, a s druge strane, one su podjednako važne za institucije za obrazovanje nastavnika i one koji obrazuju nastavnike koji se suočavaju sa sličnim izazovima, ali na nivou visokog obrazovanja i iz malo drugačije perspektive.

Drugim rečima, da bi mogli da obrazuju decu i mlade odrasle osobe na načine koji podstiču razvoj kompetencija za demokratsku kulturu, potrebno je da nastavnici – uključujući i nastavnike nastavnika – i sami razvijaju te kompetencije. Njihova uloga kao onih koji obrazuju prvenstveno (ali ne samo) zahteva da oni:

- vrednuju ljudsko dostojanstvo, ljudska prava, kulturnu raznolikost, demokratiju, pravdu i vladavinu prava;
- budu otvoreni prema drugim kulturama i drugim uverenjima, gledanjima na svet i praksama, puni poštovanja i odgovorni, da imaju građanski duh itd.;
- razvijaju autonomne veštine učenja, naročito veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja, uključujući i saradnju, rešavanje sukoba i druge povezane veštine;
- razvijaju znanje i kritičko razumevanje sebe, jezika i komunikacije i sveta.

Pošto se kompetencija uvek postiže kroz međudelovanje različitih aspekata te četiri dimenzije – vrednosti, stavova, veština i znanja/kritičkog razumevanja – Referentni

okvir kompetencija za demokratsku kulturu podrazumeva holistički pristup. Zato je potrebno obratiti dužnu pažnju svim njegovim aspektima.

Treba ponovo naglasiti da je razvoj kompetencija za demokratsku kulturu kod budućih i aktivnih nastavnika, kao i onih koji obrazuju nastavnike sastavni deo profesionalne obuke i stoga su neprekidna (samo)refleksija i (samo)ocenjivanje tog procesa izuzetno važni.

Korišćenje kompetencije za demokratsku kulturu za profesionalni razvoj

Kao deo obrazovanja nastavnika pre nego što stupe u službu ili kao deo internog obrazovanja, nastavnici mogu da razmišljaju o tome kako razvijaju sopstvene kompetencije za demokratsku kulturu. To može, na primer, da bude u obliku dnevnika o učenju ili dnevnika zapisa u kome budući i aktivni nastavnici redovno razmišljaju o sledećem:

- o tome koje komponente kompetencija se razvijaju na nekom kursu, studijskom programu ili konkretnoj aktivnosti;
- o sopstvenom nivou kompetencije;
- o tome šta mogu da urade da dalje razvijaju te kompetencije.

Budući i aktivni nastavnici mogu koristiti deskriptore za samorefleksiju i samoocenjivanje. Na taj način se oni takođe upoznaju sa različitim elementima Referentnog okvira kompetencija i lakše će ga primenjivati u svojoj nastavi.

Pored kvalitetnog obrazovanja na polju raznih oblasti školskog(ih) predmeta, centralni zadatak u obrazovanju i obuci nastavnika jeste da oni povećaju svoje kompetencije na poljima nastavnog plana i programa, pedagogije, ocenjivanja i sveobuhvatnog pristupa školi. Izrada kompetencija za demokratsku kulturu i povezana pitanja u tim konkretnim oblastima se obrađuju u poglavljima 1, 2, 3 i 5 ove knjige. Stoga treba uzeti u obzir ta poglavlja s raznim odeljcima ovog poglavlja (Poglavlje 4), bez obzira na činjenicu da su ona često prvenstveno usredsređena na obavezno obrazovanje: opšta načela i smernice mogu lako da se prenesu na konkretnu oblast obrazovanja nastavnika.

Integracija i primena Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu na obrazovanje nastavnika

Jedan od ciljeva ovog poglavlja jeste da podrži institucije za obrazovanje nastavnika i njihove zainteresovane strane skrećući pažnju na strukture, politike i prakse potrebne za primenu modela kompetencija za demokratsku kulturu. Nacionalno zakonodavstvo o obrazovanju uvek definiše, između ostalog, vrednosti na kojima počiva sistem obrazovanja i obezbeđuje ostvarivanje ljudskih prava, demokratije, kulturne raznolikosti, pravde i vladavine zakona. Za nastavnike koji imaju izazov da primene taj propis u praksi obrazovanja, dobro znanje predmetne oblasti koju oni predaju je slaba osnova za takmičenje sa svakodnevnim izazovima. Stoga se preporučuje da se integracija i primena modela kompetencija za demokratsku kulturu dosledno uključuje u obrazovanje i obuku studenata nastavnika (budućih nastavnika) i u profesionalni razvoj praktičara (aktivnih nastavnika). Ključna uloga u tome pripada

institucijama za obrazovanje nastavnika pre nego što oni stupe u službu, kao i internom obrazovanju i programima profesionalnog razvoja.

Obrazovanje nastavnika pre nego što stupe u službu i interno obrazovanje širom Evrope, čak i u nekim nacionalnim sistemima organizuju se veoma različito. Jedan broj zemalja je nedavno odlučio da kvalifikacija budućih nastavnika odgovara nivou master stepena, ali to ne samo da nije slučaj u svim zemljama već nije ni za sve nastavničke profile. Takođe postoje razlike u institucionalnim kontekstima: programi obrazovanja nastavnika se sprovode na univerzitetima, kao i u neuniverzitetskim institucijama. Postoje paralelni, kao i konsekutivni načini obezbeđenja obrazovanja nastavnika. Svi ti pristupi imaju svoje prednosti i nedostatke.

To je naročito važno u obrazovanju predmetnih nastavnika. U ovoj oblasti, znanje, veštine i razumevanje koji ne potpadaju u okvir uske predmetne oblasti često mogu da ostanu zanemareni. Primena pristupa kompetencija za demokratsku kulturu u obrazovanju nastavnika znači da ta pitanja nisu ograničena na programe za studiranje konkretnog predmeta (na primer građanskog obrazovanja, istorije, etike). Naprotiv, pristup kompetencija za demokratsku kulturu mora da se primeni kao prioritetna dimenzija obrazovanja i obuke budućih nastavnika generalno.

Ova tačka je posebno podvučena u razmatranju opštih ciljeva obrazovanja (videti poglavlja 1 i 5) izraženih u zakonima o obrazovanju u svim evropskim zemljama. Vrednosna osnova obrazovanja je povezana sa sveobuhvatnom idejom obrazovanja: ideal *Bildung-a*, celoživotnog procesa koji ljudima omogućava da vrše samostalne izbore za sopstvene živote, da se obraćaju drugima kao jednakima i da imaju smislenu interakciju s njima. Svi nastavnici i oni koji obrazuju nastavnike, bez obzira koji predmet bi mogli da podučavaju, doprinose tom obrazovnom cilju. Međutim, način na koji je to povezano s konkretnim predmetima ne bi trebalo prepustiti samo intuiciji. Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu nudi konkretnu podršku za institucije za obrazovanje nastavnika i one pojedince koji obrazuju nastavnike oko razvoja sveobuhvatnih nastavnih planova i programa i nastavnih metoda (vidi poglavlja 1 i 2). Osim toga, on može da pomogne budućim nastavnicima da razviju svest o kompletnoj oblasti njihove uloge kao nastavnika i profesionalnog etosa.

Važno je praviti razliku između obrazovanja nastavnika pre nego što stupe u službu i internog obrazovanja. Uloge tih dveju faza obrazovanja nastavnika su veoma različite i zbog toga moraju pažljivo da se razlikuju u procesu primene načela kompetencija za demokratsku kulturu u praksi obrazovanja. Obrazovanje nastavnika pre nego što stupe u službu treba naročito, ali ne samo to, da ih pripremi da razumeju važnost kompetencija za demokratsku kulturu bez obzira na njihovu orijentaciju prema specijalizovanom predmetu i da osigura da oni budu u stanju da slede taj pristup u svakodnevnoj školskoj praksi. Interno obrazovanje treba da se usredsredi naročito, ali ne isključivo, na trenutne izazove u konkretnim situacijama na konkretnim nivoima obrazovanja i u konkretnim okruženjima, pomažući aktivnim nastavnicima da postanu kompetentniji i profesionalniji u svom svakodnevnom radu. U svakoj školi nastavnici iz nekoliko različitih starosnih grupa rade zajedno i njihovo obrazovanje pre stupanja u službu, kao i interno, na mnoge načine je sasvim različito. Razni načini internog obrazovanja, uključujući i zajednice prakse među nastavnicima, mogu – i moraju

– da premoste te razlike. U tom pogledu, neprekidni profesionalni razvoj igra naročito važnu ulogu u razvoju kompetencija za demokratsku kulturu nastavnika.

Stoga sledi da će različite vrste obrazovanja nastavnika predlagati različite načine uvođenja kompetencija za demokratsku kulturu u njihov nastavni plan i program (vidi Poglavlje 1, na primer, Korišćenje Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu za nastavne planove i programe). Ti različiti pristupi moraju pažljivo da se razmotre i prilagode kasnijem pedagoškom radu sa učenicima i učeničkim starosnim grupama. Primena Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu zahteva od nastavnika da bude motivisan i opredeljen, da pomera perspektive – nastavnik treba da igra višestruke uloge – kao i ličnu i zajedničku odgovornost nastavnika. U tom pogledu je potrebno pokrenuti i odgovoriti na nekoliko važnih pitanja koja se tiču uloge institucija za obrazovanje nastavnika.

Glavno pitanje je šta institucije za obrazovanje nastavnika mogu i šta treba da urade u ovom pogledu. One mogu i treba:

1. da podrže aktivne nastavnike u pogledu kvalitetnog i efikasnog puta kroz interne kurseve, razradom nastavnih materijala, promovisanjem novih nastavnih metoda itd.;
2. da poboljšaju svoje interne kurseve na kojima se budući nastavnici obrazuju i obučavaju;
3. da se bave istraživanjem i inovacijama u institucijama za obrazovanje nastavnika da bi jačali karakter svojih studijskih programa zasnovan na istraživanju i da bi informisali kreatore politika, kreatore razvoja programa i ostale zainteresovane strane.

Naredno pitanje u ovoj oblasti tiče se kompleksne i višestruke uloge institucija za obrazovanje nastavnika, koje se pozivaju da:

a. motivišu i podrže aktivne i buduće nastavnike i one koji obrazuju nastavnike (osoblje u tim institucijama) tako da oni razviju sopstvene kompetencije za demokratsku kulturu da bi postali sposobniji u ovoj oblasti u svom svakodnevnom radu kako bi pomogli učenicima, budućim i aktivnim nastavnicima da razviju vrednosti, stavove, veštine i razumevanje koji su opisani u modelu kompetencija potrebnih za demokratsku kulturu (vidi Knjigu 1);
b. (ponovo) obuče aktivne i/ili buduće nastavnike kako bi mogli da unapređuju razvoj kompetencija za demokratsku kulturu i interkulturalalni dijalog kroz svoj (budući) svakodnevni rad s decom i mladim ljudima u školama;
c. integrišu razvoj kompetencija za demokratsku kulturu i interkulturalalni dijalog u zadatak svoje institucije (vidi Poglavlje 5); razvoj tih kompetencija nije samo pitanje prenošenja znanja nastavnicima pre nego što stupe u službu i/ili interno aktivnim nastavnicima putem internih kurseva obrazovanja nego se tiče i date institucije u svim njenim svrhama i funkcijama.

Ta višestruka uloga pokreće jedan broj dodatnih pitanja na koja institucija mora da pokuša da odgovori kako bi prihvatila te izazove razvoja kompetencija za demokratsku kulturu, na primer:

- Da li su kompetencije za demokratsku kulturu integrisane u postojeće nastavne planove i programe na odgovarajući način?
- Da li su oni koji obrazuju nastavnike svesni i adekvatno pripremljeni za obavljanje tog zadatka?
- Da li oni obraćaju dovoljno pažnje toj dimenziji svog svakodnevnog posla?
- Da li je taj zadatak više preskriptivan ili je formulisan na način koji zahteva kreativnost i akademsku slobodu?
- Da li je taj zadatak integrisan u njihov istraživački i inovativni rad? Da li oni uključuju učenike?
- Da li se taj zadatak tretira kao da se odnosi samo na one članove akademskog osoblja koji su direktno zaokupljeni svojim kursevima sa raznim pitanjima koja se odnose na demokratsku kulturu (npr. filozofiju obrazovanja; sociologiju obrazovanja; građansko obrazovanje; etiku; obrazovanje i medije) ili se to shvata kao jedan širi zadatak koji bi trebalo da se odgovarajuće rešava u svim predmetnim oblastima? Na koje načine?
- Što se tiče internih kurseva, da li svi aktivni nastavnici, bez obzira na predmet koji predaju, imaju pristup obuci iz kompetencija za demokratsku kulturu; da li je ta obuka povezana sa njihovom praksom nastave i izazovima u razredu?

Ovo je nedovršena lista i stoga dalja pitanja mogu da se rešavaju i da se o njima diskutuje u različitim okruženjima širom različitih zemalja i različitih nivoa obrazovanja.

Korišćenje kompetencija za demokratsku kulturu za reviziju postojećih kurseva ili studijskih programa

Ukoliko neka institucija za obrazovanje nastavnika ili fakultet odluči da se usredsredi na demokratiju i sistematski uključi u svoje postojeće kurseve i studijske programe, kompetencija za demokratsku kulturu mogu da se koriste kako bi se postigao sveukupan i izbalansiran rezultat.

Postojeći kursevi mogu u prvom koraku sa se ocenjuju korišćenjem 20 komponenata modela kompetencija:

- Koje su kompetencije već rešavane ili sadržajima, nastavnim metodama ili učeničkim aktivnostima /zadacima?
- Koji elementi nedostaju?

U drugom koraku može da se doda sadržaj, da se menjaju nastavne metode ili da se uključe zadaci koji se bave dodatnim elementima kompetencija ili čak i ceo raspon tog modela.

Ako se studijski programi revidiraju, ta dva koraka mogu da doprinesu boljoj koherentnosti i sinergijama različitih kurseva u datom programu.

Ako se studijski program revidira tako da angažuje nastavno osoblje neke institucije ili fakulteta, nastavnici i oni koji obrazuju nastavnike delotvorno se pripremaju da uključe kompetencije za demokratsku kulturu u svoju nastavu.

Uspeh pojedinačnih institucija u razvoju kompetencija za demokratsku kulturu zavisi od odgovora na navedena i slična pitanja. Što se tiče funkcionisanja institucija za obrazovanje nastavnika, mogu se preduzeti sledeći mogući oblici aktivnosti:

- širenje informacija o onim institucijama koje su poznate po dobroj praksi u ovoj oblasti (nacionalno i internacionalno);
- podsticanje da se sprovedu nameravani pilot-projekti (projektne grupe u nekoj instituciji; međuinstitucionalni konzorcijumi; saradnja između institucija za obrazovanje nastavnika i škola na lokalnom, regionalnom, nacionalnom i evropskom/internacionalnom nivou);
- uočavanje potrebe da se kompetencije za demokratsku kulturu integrišu u studijske programe i/ili kurseve na niz načina kako bi se uključila participacija i saradnja sa zajednicom kao integrisani deo tih programa/kurseva sa sistemom ocenjivanja (npr. ESPB): izrada kompetencija za demokratsku kulturu nekada može da bude efikasnija od delovanja/učešća u ekonomskoj, društvenoj i političkoj sferi i šire okruženje u kome ove institucije funkcionišu je integrisano u formalne studijske programe i/ili kurseve.

Što se tiče studijskih programa i/ili kurseva, može se preduzeti nekoliko mogućih oblika aktivnosti vezanih za razvoj kompetencija za demokratsku kulturu u svim institucijama za obrazovanje nastavnika:

- razvoj i obezbeđivanje internih specijalizovanih kurseva za aktivne nastavnike (diverzifikovane na relevantne načine, npr. one za nastavnike društvenih nauka i u drugim predmetnim oblastima; za nastavnike koji predaju na različitim nivoima);
- integrisanje i primena potrebnih elemenata/tema u studijskim programima za nastavnike pre nego što oni stupe u službu (obaveznim kursevima) koji su već obezbeđeni;
- razvoj i obezbeđivanje specijalizovanih, naprednih i/ili opcionalnih kurseva (npr. na nivou master studija) koji bi mogli da ciljaju na one (buduće) nastavnike, koji će kasnije preuzeti ulogu diseminatora (koordinatora) u pojedinačnim školama;
- promovisanje relevantnih tema na nivou doktorskih studija u obrazovanju nastavnika i obrazovnih naučnih disciplina.

Korišćenje kompetencija za demokratsku kulturu za obrazovno istraživanje i praktično istraživanje nastavnika

Institucije za obrazovanje nastavnika su u različitim stepenima uključene u istraživačke aktivnosti. U nekim zemljama fakulteti za obrazovanje nastavnika su deo univerziteta i imaju master i doktorske programe, a nastavno osoblje ima mogućnost da se bavi sopstvenim istraživanjem. U tim slučajevima kompetencija za demokratsku kulturu mogu da budu okvir za empirijske studije o širokom nizu tema, kao što su načini na koje se skupovi kompetencija razvijaju u konkretnim predmetima ili interdisciplinarnim nastavnim planovima i programima nastave u školama, kako škole rade sa demokratskim školskim kulturama itd. Uvid iz tog istraživanja može, sa svoje strane, da se koristi na kursevima za nastavnike pre nego što stupe u službu, kao i na internim kursevima.

U institucijama bez istraživačke akreditacije nastavnici mogu da koriste kompetencije za demokratsku kulturu za sistematsko razmišljanje o sopstvenoj nastavnoj praksi, na primer tako što će to poprimiti oblik praktičnog istraživanja.

Institucije za obrazovanje nastavnika takođe mogu da sarađuju sa školama i da podržavaju nastavno osoblje u korišćenju kompetencija za demokratsku kulturu za praktično istraživanje ili druge oblike sistematskog ocenjivana njihove nastavne prakse ili drugih aspekata školskog života.

U ovom izazovnom radu, institucije mogu da pomognu sa smernicama za primenu iz sve ove tri knjige. Pored modela kompetencija (vidi Knjigu 1), deskriptori kompetencija za demokratsku kulturu će biti od velike pomoći, naročito oni na naprednom nivou (vidi Knjigu 2). U obnovi i/ili restrukturiranju studijskih programa, kurseva i drugih aktivnosti, druga poglavlja Knjige 3 mogu da budu od pomoći: organizacija i osmišljavanje nastavnih planova i programa (vidi Poglavlje 1), pedagoške metode i pristupi (vidi Poglavlje 2), konkretni aspekti ocenjivanja iz kompetencija za demokratsku kulturu (vidi Poglavlje 3) i sveobuhvatni pristup školi za razvoj kompetencija za demokratsku kulturu (vidi Poglavlje 5). Konačno, u konkretnom kontekstu programa obrazovanja nastavnika, jačanje otpornosti prema nasilnom ekstremizmu i terorizmu (vidi Poglavlje 6) takođe može imati važno mesto.

Saradnja između institucija za obrazovanje nastavnika iz nekoliko evropskih zemalja treba naročito da se podstiče; program *Erasmus+* se naročito preporučuje kao odgovarajući instrument za to. Naravno, postoje i drugi raspoloživi programi koji podržavaju te vrste aktivnosti. Naročito bi program EU *Comenius* mogao da podržava izradu kompetencija za demokratsku kulturu u institucijama i sa nastavnicima omogućavajući onima koji obrazuju da idu u konkretne studijske posete kako bi razmenili dobre prakse i razvili jako umrežavanje.

Primena Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu na nivou institucija za obrazovanje nastavnika i sledstveno tome razvoj kompetencija za demokratsku kulturu predstavlja izazovan zadatak. Taj zahtevan posao će biti znatno olakšan ako institucije sistematski ispitaju pitanja koja su napred razmatrana, povežu ih sa sopstvenom praksom i prema tome ih preformulišu, nađu sveobuhvatne odgovore na njih i na toj osnovi pripreme sopstvenu strategiju na polju razvoja kompetencija za demokratsku kulturu.

Praksa – kako postići ove ciljeve

Mada je upravo rečeno da je primena Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu izazovan zadatak, moramo biti svesni da nismo na samom početku jednog dugačkog i nepoznatog puta. Mnogi koraci su već preduzeti i u toj oblasti možemo mnogo da učimo jedni od drugih. U nastavku su data tri praktična primera dobre prakse na ovom polju.[7]

7. *Izvor: Aneks 1 Konačnog izveštaja za Generalni direktorat za obrazovanje, omladinu, sport i kulturu Evropske komisije*, 2017: https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/48a3d-fa1-1db3-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en, pp. 99-102.

Slučaj br. 1: Projekat usaglašavanja

Među važnim pitanjima koja su napred obuhvaćena je i pitanje da li su kompetencije za demokratsku kulturu integrisane u postojeće nastavne planove i programe na odgovarajući način. Jedno od teških pitanja na koje pojedinačne institucije za obrazovanje nastavnika mogu da naiđu jeste pitanje o tome kako osmisliti neki studijski program koji se fokusira na razvoj kompetencija i ishode učenja. Projekat usaglašavanja (koji se sprovodi od 2000. godine, još je u toku, vidi veb-sajt za koji je link dat dole) može da bude od velike pomoći: to je projekat koji je prvobitno osmišljen da se „usaglasi" studijski program visokog obrazovanja iz različitih disciplina širom Evrope, a koji se kasnije uspešno raširio po celom svetu. Jedna od oblasti koja je od početka uključena u prvu fazu ovog projekta bila je oblast obrazovanja nastavnika. Rezultati tog projekta uključuju, između ostalih pitanja, dve „usaglašene" liste ključnih kompetencija (opštih, kao i konkretnih za predmete) koje institucije početnog obrazovanja nastavnika treba da uvrste u svoje nastavne planove i programe. Te liste sadrže, između ostalog, jedan broj kompetencija koje se odnose na kompetencije za demokratsku kulturu. Za više detalja, vidi Projekat usaglašavanja (2009), str. 40. i 42–43.

Na ovoj osnovi su mnoge evropske institucije za obrazovanje nastavnika modernizovale i/ili ažurirale svoje studijske programe poslednjih godina i učinile ih međusobno kompatibilnim i uporedivim. Te institucije će verovatno lakše primeniti postojeći okvir kompetencija za demokratsku kulturu pošto neke od njih već imaju značajno iskustvo u tome. One bi takođe mogle da učestvuju i da daju savete o sličnim naporima institucijama koje još uvek nemaju takvo iskustvo. Evropska saradnja može da bude vrlo važno sredstvo za podršku i olakšavanje primene Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu

Za dodatne informacije, vidi: www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/education.html.

Slučaj br. 2: Studentska mreža Život je raznolikost (*Leben ist Vielfalt*)

Napred smo već naglasili važnost da se povežu i angažuju svi akteri u obrazovanju nastavnika. Pomenuto je da razvoj kompetencija za demokratsku kulturu treba da se integriše u istraživanje i inovativni rad i da studenti koji drže nastavu treba da budu uključeni u aktivnosti. Mreža Život je raznolikost predstavlja slučaj dobre prakse u ovoj oblasti: nju je 2011. godine osnovala grupa studenata koji drže nastavu i aktivnih nastavnika u saradnji sa Mrežom nastavnika sa migrantskim poreklom (*Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte*) u Severnoj Rajni-Vestfaliji, u Nemačkoj, i Centrom za obrazovno istraživanje i obrazovanje nastavnika (*Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung – PLAZ*) na Univerzitetu Paderborn, u Nemačkoj. Ta mreža, koja je postala registrovana univerzitetska grupa od 2016. godine, nalazi se na Univerzitetu Paderborn, ali njene aktivnosti nisu ograničene na taj univerzitet i obraćaju se zajednici i gradu Paderborn.

Glavnu ciljnu grupu te mreže čini student, (budući) nastavnik, ali i aktivni nastavnici i ostale relevantne grupe, kao što je univerzitetsko osoblje.

Ta mreža je prvobitno bila namenjena studentima migrantskog porekla koji drže nastavu, ali se ubrzo po osnivanju usredsredila na sve studente. Glavni cilj te mreže jeste da priprema studente nastavnike da predaju u etnički i kulturološki mešovitim

odeljenjima. Konkretnije, ta mreža pomaže studentima nastavnicima da razviju interkulturalalnu senzitivnost, inspirišu ideje i promovišu primenu interkulturalalnih praksa u školama. Ona takođe funkcioniše kao forum za diskusiju i razmenu informacija o izazovima i pristupima u nastavi u etnički i kulturološki mešovitim odeljenjima, obezbeđujući studentima koji drže nastavu konkretno znanje i praktična iskustva itd.

Za dodatne informacije, vidi: www.schooleducationgateway.eu/de/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=2921

Slučaj br. 3: Reagovanje na učeničku raznolikost u odeljenju osnovne škole

Nastava u odeljenjima koja karakterišu društvene, jezičke, kulturne i druge razlike jedan je od težih problema s kojima se današnji nastavnici suočavaju u našim školama. Da li su nastavnici i oni koji obrazuju nastavnike svesni i adekvatno pripremljeni za taj zadatak? Malteški projekat *„Reagovanje na učeničku raznolikost u odeljenju osnovne škole"* pruža važno iskustvo u ovoj oblasti. On je prvo razvijen 1996. godine za nastavnike osnovnog obrazovanja na Malti, sa početnim ciljem da pripremi nastavnike za inkluziju učenika sa invaliditetom. Međutim, sa znatnim povećanjem imigrantskih učenika na Malti od 2002. godine i kroz projekat *Comenius* 2004–2007. godine, on je pomerio svoj fokus tako da odgovori na sve veću etničku i kulturnu raznolikost učenika. Ta jedinica je prvo ponuđena kao opcionalni kurs i kasnije je postala obavezna za studente nastavnike druge i treće godine studija najnižeg akademskog stepena koji su upisani u programe osnovnog obrazovanja na Univerzitetu Malte. Ta jedinica je bila sastavni deo novog master programa u nastavi i učenju od oktobra 2016. godine. Njen cilj je da pripremi studente nastavnike za nastavu za učenike raznolikog porekla, kroz sticanje i teorijskog znanja i praktičnog iskustva o raznolikosti

Postoje dva glavna aspekta aktivnosti u okviru te jedinice, a to su teorijska i praktična obuka. U prvom semestru studenti nastavnici se upoznaju sa temama raznolikosti i inkluzije, i pristupima o tome kako one mogu da se razmatraju u učionici, na primer kroz korišćenje individualnog obrazovnog planiranja (IOP) (kroz razmišljanje o sopstvenom poreklu, diskusiju i grupni rad). U drugom semestru, tokom svoje šestonedeljne nastavne prakse studenti nastavnici moraju da identifikuju učenika koji ima neku teškoću oko izlaženja na kraj sa učenjem i da primene neko IOP za inkluziju tog učenika u proces obrazovanja.

Za dodatne informacije, vidi *„Opis studijske jedinice PRE2806 Reagovanje na učeničku raznolikost u odeljenju osnovne škole"*, Univerzitet Malte, 2015., dostupno na: www.um.edu.mt/educ/studyunit/PRE2806.

Preporuke

Opšte

- Polazište za primenu i razvoj kompetencija za demokratsku kulturu u obrazovanju su motivisani, odgovarajuće podržani i dobro obučeni nastavnici na svim nivoima obrazovanja, uključujući i one koji obrazuju nastavnike u institucijama za obrazovanje nastavnika. Uslov za uspešno pedagoško bavljenje jednog nastavnika njegovim učenicima i studentima jeste da on radi na sebi:

nastavnik, kao i onaj koji obrazuje nastavnike, mora da razvije kompetencije za demokratsku kulturu. To bi trebalo da se smatra važnim delom neprekidnog profesionalnog razvoja u školi (na primer, kroz neku zajednicu prakse među nastavnicima, praktično istraživanje itd.), a ne samo zadatak institucija za obrazovanje nastavnika. Svi akteri stoga moraju da nastoje da doprinesu, kroz svoje delovanje i na različitim nivoima, jačanju kompetencija nastavnika u toj oblasti.

Za kreatore obrazovnih politika

- Revidirajte postojeće nacionalne strategije i propise (regionalne i/ili lokalne, prema potrebi) koji se tiču organizacija studijskih programa i/ili kurseva koji obezbeđuju studentima budućim nastavnicima i/ili aktivnim nastavnicima da proširuju i produbljuju kompetencije u oblasti kompetencija za demokratsku kulturu i reagujte na svoje nalaze na odgovarajući način.
- Pripremite akcioni plan za primenu Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu na nacionalni obrazovni sistem; u tom kontekstu, obratite naročitu pažnju na obrazovanje nastavnika pre nego što stupe u službu i na interno obrazovanje i blisko sarađujte i sa institucijama za obrazovanje nastavnika i školama.
- Obezbedite materijalne i ljudske resurse neophodne za primenu Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu, naročito obezbedite uslove za obrazovanje i obuku praktičara u svim oblastima i na svim nivoima.

Za institucije za obrazovanje nastavnika

- Revidirajte svoje ponude za obrazovanje nastavnika i kurseve obuke i obratite pažnju na razliku između konkretnih potreba studenata budućih nastavnika nasuprot aktivnim nastavnicima i prema tome podesite svoje programe za studente buduće nastavnike i interne programe za aktivne nastavnike.
- Revidirajte stepene i dubine do kojih vaši studijski programi i/ili kursevi obezbeđuju studentima budućim nastavnicima i/ili aktivnim nastavnicima da proširuju i produbljuju kompetencije u ovoj oblasti i primereno reagujte na svoje nalaze.
- Pazite da se teme koje se odnose na kompetencije za demokratsku kulturu redovno uključuju u dnevni red relevantnih tela za odlučivanje u vašoj instituciji; analizirajte nalaze i razmotrite moguća poboljšanja vaših studijskih programa i istraživanja i/ili razvojnih projekata (uključujući i praktično istraživanje zajedno sa aktivnim nastavnicima i/ili doktorskim istraživačkim projektima tamo gde je i kada je primereno).
- U svojim kontaktima sa školama i drugim institucijama u kojima vaši studenti stažiraju i/ili u kojima su zaposleni vaši diplomci obratite dužnu pažnju na njihova pitanja u vezi sa kompetencijama za demokratsku kulturu; razmotrite njihove potrebe i primedbe u unapređenju svojih programa i drugih relevantnih aktivnosti.
- Studenti budući nastavnici, kao i aktivni nastavnici treba da budu podržani u razvoju nepristrasnosti; međunarodni programi razmene studenata i međunarodni programi razmene za aktivne nastavnike mogu bitno da doprinesu tom cilju.

- Obratite pažnju ne samo na redovne studijske programe i kurseve nego i na vašu saradnju u organizovanju drugih relevantnih aktivnosti (npr. letnjih škola, omladinskih kampova, raznih radionica, projekata praktičnog istraživanja zajedno sa školskim nastavnicima).

Za direktore škola i školsko rukovodstvo

- Gradite demokratsku kulturu prvo u svojoj školi.
- Razmotrite izazove u sprezi sa kompetencijama za demokratsku kulturu na koje vaši nastavnici nailaze u svom radu, identifikujte relevantne interne kurseve obuke za nastavnike, radionice i druge aktivnosti i pomozite svojim nastavnicima u smislu organizacije i finansiranja za učešće u tim aktivnostima.
- Razmotrite izazove na polju kompetencija za demokratsku kulturu na koje nailaze nastavnici u vašoj školi, dajte im podršku i podstičite ih da organizuju studijske kružoke koji bi mogli da unaprede njihove kompetencije u toj oblasti.
- Pazite da se teme koje se odnose na kompetencije za demokratsku kulturu redovno uključuju u dnevni red pedagoških sastanaka u vašoj školi; analizirajte nalaze i izveštavajte o svojim potrebama i primedbama relevantne institucije za obrazovanje nastavnika, kreatore obrazovnih politika i ostale zainteresovane strane.
- Učinite sve što možete da povećate mogućnosti za internu obuku nastavnika (i školsku i u školi) i profesionalni razvoj nastavnika u svojoj školi.

Za aktivne nastavnike

- Razmotrite izazove u sprezi sa kompetencijama za demokratsku kulturu na koje nailazite u svom radu i upoznajte se s ponudom relevantnih kurseva, radionica, obuka na radnom mestu i drugih aktivnosti u okviru sistema interne obuke nastavnika u svojoj školi ili zemlji.
- Razmotrite izazove na polju kompetencija za demokratsku kulturu na koje nailaze nastavnici u vašoj školi (ili nastavnici neke konkretne predmetne oblasti u susednim školama itd.) i pokušajte da organizujete zajedničke studijske kružoke koji bi mogli da povećaju vaše kompetencije u toj oblasti.
- Inicirajte projekte praktičnog istraživanja paralelno sa vašim pedagoškim radom; kada je moguće, pridružite se institucijama za obrazovanje nastavnika sa takvim projektima.
- Saznajte koje su vam mogućnosti na raspolaganju za povećanje vaših kompetencija na polju kompetencija za demokratsku kulturu u raznim neformalnim aktivnostima, kao što je učestvovanje u svojstvu nastavnika u relevantnim letnjim školama, omladinskim kampovima, radionicama itd.

Za studente nastavnike

- Saznajte koje su mogućnosti za povećanje vaših kompetencija za demokratsku kulturu sadržane u vašem studijskom programu; naročito pazite na rokove za prijavljivanje.
- Saznajte koje su mogućnosti da svoje kompetencije za demokratsku kulturu povećate tako što ćete učestvovati u programima razmene, kao što je program Evropske unije *Erasmus+*.

- Saznajte koje su mogućnosti za povećanje vaših kompetencija za demokratsku kulturu raspoložive u raznim neformalnim aktivnostima (uključujući i one koje organizuju NVO), kao što su relevantne letnje škole, omladinski kampovi, radionice itd.

Dodatno štivo za proučavanje

Allan J. (2010), *Introduction to sub-theme A: teacher competences for diverse democratic societies* (*Uvod u podtemu A: kompetencije nastavnika za raznolika demokratska društva*), Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education "Education for sustainable democratic societies: the role of teachers", 23rd session, Ljubljana, Slovenia, 4-5 June 2010, dostupno na www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_5.pdf, pristupljeno 17. decembra 2017.

Brett P., Mompoint-Gaillard P. and Salema M.-H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences* (*Kako svi nastavnici mogu da podržavaju obrazovanje za građanska i ljudska prava: okvir za razvoj kompetencija*), Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Propratni dokumenti kompetencija za demokratsku kulturu o nastavnom planu i programu, pedagogiji, ocenjivanju i sprečavanju radikalizacije i nasilnog ekstremizma.

Council of Europe (2009), *Key competences for diversity* (*Ključne kompetencije za raznolikost*). Final conference of the Council of Europe project "Policies and practices for teaching sociocultural diversity" (2006-2009), 26-28 October 2009, Oslo, Norway. Directorate general IV – Directorate of Education and Languages, Strasbourg, 11 September 2009, dostupno na www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf, pristupljeno 17. decembra 2017.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies* (*Kompetencije za demokratsku kulturu: živeti zajedno kao jednaki u kulturno raznolikim demokratskim društvima*), Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Duerr K., Spajić-Vrkaš V. and Ferreira Martins I. (2000), *Strategies for learning democratic citizenship* (*Strategije za učenje o demokratskom građanstvu*), Council for Cultural Co-operation (CDCC) project "Education for democratic citizenship", Council of Europe, Strasbourg, 19 July 2000, dostupno na www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2019%20Duerr.pdf, pristupljeno 17. decembra 2017.

European Commission (2013), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (*Podržavanje razvoja kompetencija nastavnika za bolje ishode učenja*) (Background research undertaken by Dr. Francesca Caena), European Commission, DG Education and Culture Brussels, dostupno na http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf, pristupljeno 17. decembra 2017.

European Commission (2017), *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education* (*Priprema nastavnika za raznolikost: uloga inicijalnog obrazovanja nastavnika*), Publications Office of the European Union, Luxembourg, dostupno na https://

publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en, pristupljeno 17. decembra 2017.

OECD (2016), *Global competency for an inclusive world* (*Globalna kompetencija za inkluzivni svet*), Programme for International Student Assessment, OECD, Paris, dostupno na www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf, pristupljeno 17. decembra 2017.

Print M. and Lange D. (eds) (2012), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens* (*Škole, nastavni plan i program i građansko obrazovanje za stvaranje demokratskih građana*), Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei.

Salema M.-H. (2005), *"Teacher and trainer training in education for democratic citizenship: competencies, methods and processes" („Obuka nastavnika i trenera iz obrazovanja za demokratsko građanstvo: kompetencije, metode i procesi"),* Journal of Social Science Education Vol. 4, No. 3, pp. 39-49, dostupno na www.jsse.orhttp://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/994, pristupljeno 17. decembra 2017.

Tuning Project (2009), *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education* (*Referentne tačke za osmišljavanje i realizovanje programa za akademske kvalifikacije u obrazovanju*), Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, dostupno na www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf, pristupljeno 17. decembra 2017.

Zgaga P. (2010), *Introduction to the main theme: education and society: the role of teachers* (*Uvod u glavnu temu: obrazovanje i društvo: uloga nastavnika*), Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education "Education for sustainable democratic societies: the role of teachers", 23rd session, Ljubljana, Slovenia, 4-5 June 2010, dostupno na www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_4.pdf, pristupljeno 17. decembra 2017.

Poglavlje 5

Kompetencije za demokratsku kulturu i sveobuhvatni pristup školi

Kratak prikaz sadržaja

- Kome je namenjeno ovo poglavlje?
- Svrha i opšti pregled
- Dodatna vrednost sveobuhvatnog pristupa školi
- Ključni koncepti
- Kako primeniti sveobuhvatni pristup školi za razvoj kompetencija za demokratsku kulturu kod učenika u praksi
- Zaključci s pogledom u budućnost
- Resursi

Kome je namenjeno ovo poglavlje?

Ovo poglavlje se pre svega upućuje svim zainteresovanim stranama u školama – školskim rukovodiocima, nastavnicima, ostalim zaposlenima u školi, studentima, roditeljima i akterima lokalne zajednice, kao što su rukovodioci obrazovanja na lokalnom nivou, NVO, udruženja roditelja, školski odbori itd.

Mada se naročito bavi sveobuhvatnim pristupom školi, mnogo toga iz ovog poglavlja je takođe relevantno za institucije visokog obrazovanja kroz pristup cele institucije.

Svrha i opšti pregled

Ovo poglavlje ispituje dodatnu vrednost sveobuhvatnog pristupa školi u razvoju demokratske kulture u školi i kompetencije koje treba da steknu učenici da bi delotvorno učestvovali u demokratskoj kulturi i mirno živeli zajedno sa ostalima u kulturno raznolikim demokratskim društvima.

Postoji sasvim zadovoljavajući dokaz koji sugeriše da sveobuhvatni pristupi školi – koji integrišu načela demokratskih vrednosti i ljudskih prava u nastavu i učenje, upravljanje i sveukupnu atmosferu škole – značajno doprinose iskustvu mladih učenika, razvoju i praksi demokratskih kompetencija.

Ovo poglavlje istražuje ključne koncepte koji zajedno doprinose sveobuhvatnom pristupu školi: nastavi i učenju, školskom upravljanju i kulturi, saradnji sa zajednicom. U njemu su dati neki primeri o tome kako skupovi kompetencija iz modela kompetencija za demokratsku kulturu mogu da stupe u akciju u svakoj od te tri oblasti i razmatra moguće koristi od primene sveobuhvatnog pristupa školi na razvoj kompetencija za demokratsku kulturu kod učenika, za demokratsku školsku kulturu i konačno za održivo demokratsko i inkluzivno društvo za sve.

Dodatna vrednost sveobuhvatnog pristupa školi

Šta je dodatna vrednost usvajanja sveobuhvatnog pristupa školi da bi se razvili demokratska školska kultura i kompetencije za demokratsku kulturu kod učenika? Kompetencije za demokratsku kulturu su važne za učenike, ali i za škole kao institucije i za zajednicu u celini. Ukoliko treba da delotvorno učestvuju u demokratskoj kulturi i da mirno žive zajedno sa ostalima u kulturno raznolikim demokratskim društvima, potrebno je da građani budu u stanju da prihvate i praktikuju demokratska načela. Ta načela su zvanično izložena u Povelji o obrazovanju za demokratsko građanstvo i obrazovanju za ljudska prava Saveta Evrope.

Da bi demokratija i ljudska prava postali stvarnost u svakodnevnom životu u jednom društvu, oni treba da postanu stvarnost u svakodnevnom životu u školama. Škole su mesto gde mladi ljudi često dobiju svoju prvu priliku izvan porodice da razviju i praktikuju demokratske kompetencije koje su im potrebne za aktivno angažovanje i zajednički život u raznolikim društvima.

Da demokratija i ljudska prava postanu stvarnost u svakodnevnom životu škola, to nije zadatak samo razredne nastave. To je funkcija svih aspekata školskog života.

Učešće u zajedničkom donošenju odluka i školskom upravljanju, na primer, pomaže svim školskim akterima, a naročito mladim ljudima koji stiču praktično znanje o i razvijaju poverenje u demokratske i participativne procese. To ih ohrabruje da praktikuju sopstvene demokratske kompetencije s povećanim samopouzdanjem.

Sveobuhvatni pristup školi prema kompetencijama za demokratsku kulturu osigurava da svi aspekti školskog života – nastavni planovi i programi, nastavne metode i resursi, rukovođenje i strukture i procesi donošenja odluka, politike i kodeksi ponašanja, osoblje i odnosi osoblja i učenika, vannastavne aktivnosti i veze sa zajednicom – odražavaju demokratska načela i načela ljudskih prava. Sa svoje strane, to može da stvori bezbedno okruženje za učenje gde ova načela mogu da se ispituju, iskuse i čak dovodu u pitanje na miran način.

Angažovanje cele škole oko stvaranja pozitivnog i bezbednog okruženja za učenje moglo bi takođe pozitivno uticati na postignuće učenika i čak povećati njihovo zadovoljstvo životom. Učenici koji se osećaju delom školske zajednice i uživaju dobre odnose sa svojim roditeljima i nastavnicima verovatno će pre imati bolji akademski uspeh i biti zadovoljniji svojim životom.

Ključni koncepti

Sveobuhvatni pristup školi podrazumeva aktivno uključivanje i zalaganje svih zainteresovanih strana u školi. Taj zajednički napor i saradnja školske administracije, nastavnika, studenata i roditelja, kao i članova lokalne zajednice u školskom životu su presudni.

Školski život ima mnoge aspekte. Potrebno je razmotriti najmanje tri ključne oblasti kao deo sveobuhvatnog pristupa školi da bi se razvila demokratska kultura u školi i kompetencije za demokratsku kulturu kod učenika: nastava i učenje, školsko upravljanje i kultura, saradnja sa zajednicom.

Te tri oblasti nisu u potpunosti odvojene jedna od drugih nego se preklapaju, što znači da će postupci u jednoj oblasti imati uticaj na ostale. Međutim, važno je zapamtiti da stvaranje škole koja demokratski funkcioniše i tako integrisanje načela demokratije i ljudskih prava u sve oblasti predstavlja postepen proces i da je za njega potrebno vreme.

Isto tako, važno je uzeti u obzir da nije verovatno da će se kompetencije za demokratsku kulturu individualno rasporediti. Kompetentno ponašanje će verovatno nastati iz feksibilnog korišćenja skupova kompetencija kao odgovor na konkretne zahteve koje predstavljaju konkretne situacije. To je relevantno za sve tri oblasti, kao što je prikazano u daljem tekstu.

Nastava i učenje

Zvanični program škole, uključujući i nastavni plan i program i planiranje časova, metodologije nastave i učenja i vannastavne aktivnosti, pruža mogućnosti za učenje o demokratiji i ljudskim pravima na zvaničnom nivou.

U nastavnom planu i programu kompetencije za demokratsku kulturu bi mogle da se ugrade u akademski program škole:

- u obliku nekog novog predmeta ili kursa;
- u različite predmete nastavnog plana i programa;
- kao tema interdisciplinarnih nastavnih planova i programa ugrađena u sve ili neke predmete nastavnog plana i programa.

Za dodatne informacije vidi Poglavlje 1, o nastavnom planu i programu.

Metodologije nastave i učenja i okruženja za učenje potencijalno imaju veliki uticaj na razvoj kompetencija za demokratsku kulturu kod učenika, naročito tako što daju učenicima povoljne prilike da uče kroz doživljavanje demokratije i ljudskih prava na delu u učionici. To može da se uradi tako što će se:

- osigurati da učionica bude bezbedan prostor u kome se učenici osećaju slobodno da otvoreno diskutuju o svojim gledištima, čak i kada njihova gledišta mogu da budu kontroverzna, u kojem će se stvarati otvoreno, participativno i uljudno okruženje koje omogućava svim učenicima da razmenjuju svoja iskustva, da izražavaju sopstvena mišljenja i emocije, i u kome oni učestvuju u odeljenjskoj zajednici i poštuju osnovna pravila, kao što su slušanje i poštovanje ostalih;
- stvoriti mogućnosti za učenike da učestvuju u sopstvenom učenju, npr. kroz vršnjačko ocenjivanje, pitanja koja postavljaju ili saradničko istraživanje;
- olakšati oblike učenja kroz saradnju u celom nastavnom planu i programu kroz korišćenje različitih oblika grupa i timskog rada, npr. rad u parovima, malim i velikim grupama;
- naći načine za nastavnike da međusobno sarađuju u svom radu kako bi uključili kompetencije za demokratsku kulturu u ceo nastavni plan i program, da razmišljaju o tome kako njihova praksa može da olakša ili spreči pravičnost i jednak pristup učenju i da se bave praktičnim istraživanjem kako bi razvili kontrolu nad pristupima za inkluziju kompetencija za demokratsku kulturu u svojoj praksi nastave i ocenjivanja;
- stvoriti mogućnosti za učenike da steknu pozitivna visoko kvalitetna participativna iskustva kroz projekte u kojima se iskustva usredsređuju na pitanja koja su važna samim učenicima;
- pružiti učenicima priliku da saznaju i istraže alternativne načine percepcije stvari, da im se omogući da razmotre i diskutuju o alternativnim perspektivama s drugima, da učestvuju u grupnom i institucionalnom donošenju odluka i da učestvuju u stvaranju promena u vezi s problemima koje treba rešiti.

Za dodatne informacije vidi Poglavlje 2, o pedagogiji.

Vannastavne aktivnosti su važne za razvoj i praktikovanje demokratskih kompetencija i za aktivno angažovanje u školskim i društvenim pitanjima. Na primer u:

- planiranju i obavljaju neke aktivnosti cele škole ili dela škole u pogledu nekog aspekta obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava, npr. nekog terenskog programa ili nekog proučavanja ekonomskih uslova u lokalnoj zajednici;
- organizovanju grupa izvan časova, aktivnosti ili projekata koji se odnose na obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava, npr. u nekoj grupi za raspravu, debatnom društvu ili akcionoj grupi mladih građana.

Kroz prakse demokratske nastave i učenja skupovi kompetencija bi mogli da počnu da deluju. Na primer, konverzacija o nekom senzitivnom ili kontroverznom pitanju održana u bezbednoj atmosferi, u kojoj je dat glas svim argumentima i perspektivama uz podsticanje da se zauzmu alternativni stavovi mogla bi da:

- podrži razvoj samoefikasnosti i empatije;
- podstakne veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja;
- razvija toleranciju prema dvosmislenosti;
- doprinese vrednovanju demokratije i pravednosti;
- jača znanje i kritičko razumevanje teme o kojoj se diskutuje.

Školsko upravljanje i kultura

Organizaciona kultura škole može pomoći ljudima u školskoj zajednici da igraju ulogu na način na koji se školom upravlja i rukovodi – kroz njen pristup rukovođenju, viziji, sistemu rukovođenja i procesima odlučivanja, studentskom učešću i opštoj radnoj atmosferi. Demokratski pristup školskom rukovođenju pomaže stvaranju kulture otvorenosti i poverenja u školi i poboljšanju odnosa između njenih članova.

Inkluzivni školski etos koji je bezbedan i dobrodošao, u kome su međusobni odnosi nastavnika i odnosi nastavnika i učenika pozitivni i u kome svako oseća da igra neku ulogu i u kome se poštuju njihova ljudska prava olakšaće razvoj kompetencija za demokratsku kulturu. U tom smislu školska administracija, nastavnici, roditelji, učenici i druge zainteresovane strane mogu da udruže svoje napore kako bi učinili školsko rukovodstvo i okruženje demokratičnijim, uključujući i njegov pristup upravljanju i odlučivanju, školskim praktičnim politikama, pravilima i procedurama, učeničkoj participaciji i opštem školskom okruženju. Takvi napori mogu da uključuju konkretne akcije kako je niže sugerisano.

Rukovođenje i školska uprava (uključujući i školsko planiranje, ocenjivanje i razvoj)

- Razvoj stila rukovođenja koje neguje poštovanje ljudskih prava, demokratska načela, jednak tretman, participativno donošenje odluka i odgovornu odgovornost.
- Podsticanje participacije svih zainteresovanih strana u preispitivanju okruženja cele škole i njenih kapaciteta da promoviše demokratsko građanstvo i poštovanje ljudskih prava – uključujući i programe koherentnosti, vannastavne aktivnosti i školsko upravljanje, na primer, kroz redovne sastanke, primedbe, vezu sa učeničkim predstavnicima, ankete širom škole, i povratne informacije od roditelja i aktera zajednice itd.

Odlučivanje

- Osnivanje inkluzivnih i participativnih struktura i procedura donošenja odluka, uključujući ovlašćenja za nastavnike, učenike i roditelje u utvrđivanju dnevnih redova i učestvovanju u odlukama o praktičnim politikama, na primer kroz reprezentaciju u školskim odborima i radnim grupama, fokus grupama ili konsultacijama.

Politike, pravila i procedure

- Sačinjavanje i revidiranje školskih politika koje će odraziti vrednosti i načela demokratskog građanstva i ljudskih prava, uključujući opšte politike o pitanjima kao što su jednakost i seksualna orijentacija, i specijalne intervencije, na primer, programi protiv nasilja.
- Uvođenje pravila koja funkcionišu u školi koja garantuju jednak tretman i jednak pristup za sve studente, nastavnike i ostalo osoblje bez obzira na njihovu etničku pripadnost, kulturni identitet, životne stilove ili uverenja; ustanovljavanje procedura za mirno i participativno rešavanje konflikata i sporova.

Učenička participacija

- Razvoj mogućnosti za učenike da izražavaju svoja gledišta o stvarima koje ih brinu, i u odnosu prema školi i širim pitanjima, kao i da učestvuju u donošenju odluka u školi i u datoj zajednici, na primer, kroz odeljensku diskusiju, studentske savete, ankete i kutije za sugestije, zastupljenost u radnim grupama i grupama za politike, zastupljenost u školskim zajednicama i debatnim klubovima.
- Obezbeđivanje da participativni pristupi u koje su uključeni učenici budu autentični, što znači učešće kao vršenje vlasti i sredstvo za preuzimanje odgovornosti, uz pojašnjavanje uslova i ograničenja učešća kako bi se izbegla pseudoparticipacija ili koncepcija „samo se pretvaramo".

Učenička participacija i inkluzivni oblici donošenja odluka imaju veliki uticaj na razvoj kompetencija za demokratsku kulturu pošto oni omogućavaju da se uči na bazi (učenje kroz) iskustva. Ta dimenzija školskog života pomaže razvoju nekoliko skupova kompetencija, uključujući sledeće:

- građanski duh, odgovornost i samoefikasnost;
- veštine analitičko i kritičkog razmišljanja i komunikativne veštine;
- znanje i kritičko razumevanje politike (mehanizama odlučivanja);
- vrednovanje demokratije i pravednosti.

Saradnja sa zajednicom

Odnosi škole sa širom zajednicom – uključujući roditelje, vlasti, NVO, univerzitete, poslovne organizacije, medije, zdravstvene radnike i druge škole – može da pomogne da se neguje demokratska kultura u datoj školi. Škole koje su u partnerstvu sa NVO, na primer, mogu da imaju koristi od mera kao što su povećane mogućnosti obuke, posete eksperata i podršku kroz projekte. Bliske veze sa zajednicom takođe mogu da pomognu školama da se bave relevantnim pitanjima zajednice. Škole mogu da sarađuju sa zajednicom na izvestan broj načina.

Roditelji i učešće zajednice

- Ohrabrivanje roditelja ili članova zajednice sa ekspertizom koja se odnosi na aspekte obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava kako bi se doprinelo nastavi i učenju na dobrovoljnoj osnovi, na primer, advokata, zdravstvenih profesionalaca, političara ili radnika dobrotvornih društava.

- Pomaganje učeničkih projekata osmišljenih za rešavanje problema ili izazova zajednice, na primer, onih koji se odnose na ličnu bezbednost, kriminal mladih ili na stare ili nezaštićene građane itd.

Partnerstvo između škola

- Osnivanje ili pridruživanje nekoj mreži škola radi razmene resursa i iskustava.
- Ako je škola kulturno ili verski homogena – uspostavljanje veza za saradnju i učenje s drugim školama kako bi se učenicima omogućilo da imaju sadržajne interakcije i kontakt sa učenicima iz drugih etničkih sredina i vera.
- Olakšavanje onlajn dijaloga sa učenicima u školama u drugim zemljama kako bi se diskutovalo o društvenim, kulturnim i globalnim pitanjima iz niza nacionalnih i kulturnih perspektiva, a možda i da se zajedno preduzimaju mere za rešavanje onih pitanja koja su obostrana briga tih učenika.

Partnerstva sa institucijama zajednice

- Razvoj partnerstva, na primer sa NVO, omladinskim organizacijama, institucijama visokog obrazovanja itd. kako bi se poboljšali aspekti školskog programa obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava u školi i izvan nje.
- Razvoj partnerstva s lokalnim vlastima radi podsticanja participacije učenika u zvaničnim strukturama upravljanja predstavljajući mlade ljude, na primer, u omladinskim savetima ili lokalnim opštinama, kao i radi podsticanja lokalnih vlasti da proaktivno biraju gledišta učenika o građanskim stvarima koja su relevantna za živote mladih ljudi kako bi se podsticalo njihovo aktivno građanstvo i politička participacija.
- Razvoj partnerstva s religijskim i verskim organizacijama u lokalnoj zajednici kako bi se olakšale studentske posete verskim institucijama i crkvama, te posete članova verskih zajednica školi.
- Razvoj partnerstva za delovanje sa interesnim grupama koje promovišu ljudska prava, npr. *LGBTQ*, antirasizam, ženska prava, dečija prava i ostala pitanja za koja učenici izraze svoj interes.

Aktivnosti i programi koji se odnose na širu zajednicu su naročito prikladni za razvoj skupova kompetencija koje kombinuju postignuće novog znanja i kritičko razumevanje, ali takođe i razvoj veština i stavova na osnovu iskustva. Susret sa nepoznatim ljudima i fenomenima je takođe prilika za samorefleksiju i prilagođavanja stavova. Na primer, učenički projekti osmišljeni da rešavaju probleme ili izazove zajednice bi mogli da:

- doprinesu građanskom duhu, odgovornosti i samoefikasnosti;
- doprinesu jačanju empatije;
- razvijaju fleksibilnost i prilagodljivost, kao i veštine za saradnju;
- neguju znanje i kritičko razumevanje sebe, kao i kulture, društva i životne sredine.

U nastavku su dati neki primeri za moguće koristi od primene sveobuhvatnog pristupa školi na razvijanje kompetencija za demokratsku kulturu kod učenika, u školama i zajednicama.

Pojedinci

- Povećanje empatije među učenicima.
- Unapređena saradnja između samih učenika, učenika i nastavnika itd.
- Učenici više slušaju jedni druge.
- Jači osećaj odgovornosti (za sopstveno učenje i školsko okruženje).
- Porast građanskog duha (učenici pokazuju jači interes za pitanja zajednice).
- Učenici pokazuju veće poštovanje jedni prema drugima i njihovim nastavnicima.

Škole /učionice

- Nastavnici se osećaju sigurnijim oko primene obrazovanja na temu demokratskog građanstva i ljudskih prava.
- Odeljenja koja uključuju elemente demokratskog građanstva i komponente obrazovanja o ljudskim pravima su sklona da češće koriste interaktivnu metodologiju za nastavu i učenje.
- Pozitivnije okruženje za učenje u školama baziranim na otvorenosti i poverenju.
- Poboljšana saradnja, uključujući saradnju između učenika i nastavnika, nastavnika i nastavnika, školske uprave i osoblja, kao i između nastavnika i roditelja.

Zajednica

- Partnerstvo sa NVO i lokalnim vlastima rezultira u mogućnosti za učenike da iskuse kako demokratija funkcioniše u praksi.
- Partnerstva sa akterima u lokalnim zajednicama rezultira u više mogućnosti za obuku za nastavnike i ekspertsku podršku kada realizuju inicijative zasnovane na demokratiji i ljudskim pravima.

Kako primeniti sveobuhvatni pristup školi na razvoj kompetencija za demokratsku kulturu kod učenika u praksi

Na operativnom nivou, primena sveobuhvatnog pristupa školi na kompetencije za demokratsku kulturu pomera fokus sa razvoja čisto individualnih kompetencija u pravcu izgradnje demokratskog okruženja za učenje u kome skupovi demokratskih kompetencija mogu da se uče i praktikuju.

Sa tog stanovišta, kompetencije za demokratsku kulturu i sveobuhvatni pristup školi predstavljaju dragocenu razvojnu perspektivu za škole o tome kako postati demokratičniji, uzimajući u razmatranje ključne oblasti školskog života, kao što su nastava i učenje, školsko upravljanje i kultura, kao i saradnja sa zajednicom. Na taj način razvoj demokratske školske kulture i kompetencija demokratske kulture kod učenika postaje zadatak škole.

Ima mnogo načina za primenu sveobuhvatnog pristupa školi u praktičnom školskom radu. U tekstu koji sledi data su neka ključna načela i pet mogućih faza primene.

Ključna načela

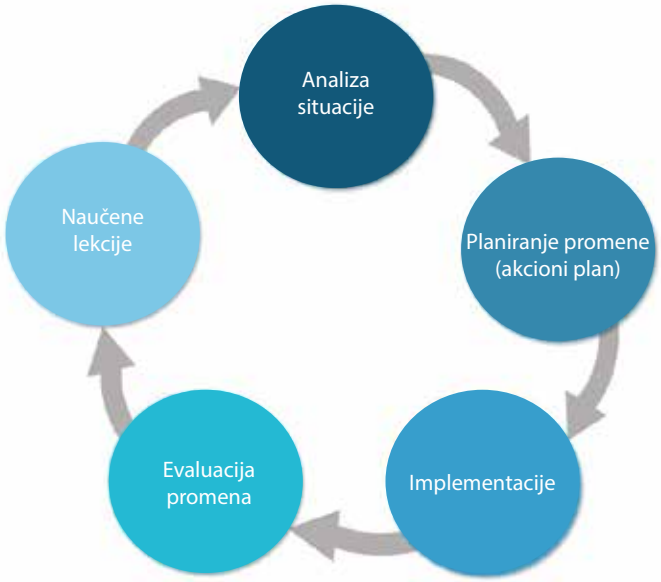
- *Poštovanje lokalnog konteksta i lokalnih načina rada.* Demokratska kultura ne može da se nameće nekom društvu spolja nego je potrebno da je grade sami građani, upravo kao što demokratska školska kultura ne može da se nametne spolja nego treba da se gradi angažovanjem svih zainteresovanih strana.
- *Osnaživanje svih zainteresovanih strana da razviju sopstvena rešenja za izazove na osnovu procene situacije.* Ne postoji jedno glavno rešenje za izazove s kojima se suočavaju pojedinci širom različitih institucija i zemalja. Kroz ocenjivanje trenutne situacije u školi, uključujući njene potrebe i kapacitete, ključne zainteresovane strane bolje razumeju konkretne izazove i osnažene su da razviju sopstvene akcije osmišljene po meri. To, sa svoje strane, povećava osećaj kontrole nad promenom i motivaciju za promenu.
- *Podsticanje učenja kroz rad uz učešće svih zainteresovanih strana.* Demokratske kompetencije se najbolje razvijaju kroz svakodnevnu praksu, uključujući participativno donošenje odluka, uljudne i jednake odnose, kao i metode demokratske nastave i učenja. To podrazumeva opredeljeno partnerstvo svih zainteresovanih strana – počev od učenika, nastavnika, školskih rukovodilaca i roditelja do lokalnih vlasti i ostalih aktera zajednice – što objašnjava važnost pristupanja obrazovnim institucijama u celini u učenju i promovisanju demokratske kulture.
- *Integrisanje jačanja kapaciteta u proces školskog planiranja.* Promene u školskoj kulturi su održivije kada se ugrađuju u zvanični proces planiranja škole.
- *Podržavanje lokalnih projekata i inicijativa na duži rok.* Potrebni su i vreme i napor da se savlada otpor prema promenama i transformišu odnosi i prakse u školama. Sistemska promena ne može da se postigne jednokratnim naporom. Dugoročna podrška je presudna za opipljive ishode i održiv uticaj.

Pet faza primene

U nastavku je dato pet koraka koje škola može da preduzme da bi postala demokratičnija kroz primenu sveobuhvatnog pristupa školi na razvoj demokratske školske kulture i razvoj kompetencija za demokratsku kulturu kod učenika.

1. Analiza situacije kako bi se utvrdilo kako se integrišu načela demokratije i ljudskih prava u školski život, uključujući prednosti i slabosti, a uz učešće svih zainteresovanih strana (npr. ocenjivanja cele škole, analiza *SWOT*[8]).
2. Utvrđivanje potencijalnih oblasti promene i razrada akcionog plana sa konkretnim aktivnostima koje ćete preduzeti da postignete ove promene (npr. kompetencije za demokratsku kulturu kao očekivani ishod učenja).
3. Primena tog akcionog plana angažovanjem školske zajednice.
4. Ocenjivanje napretka i procena uticaja na vaš rad.
5. Razmena naučenih lekcija sa svim zainteresovanim stranama uključenim u vaše napore, kao i s drugim školama i odgovarajuće planiranje daljih akcija.

8. Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats – prednosti, slabosti, prilike i pretnje.



Zaključci s pogledom u budućnost

Preporučuje se da sve zainteresovane strane u školi razmotre dodatnu vrednost sveobuhvatnog pristupa školi za razvoj demokratske školske kulture i kompetencija za demokratsku kulturu kod učenika. Mnogo istraživačkih dokaza pokazuje da, kada učenici osete bezbedno okruženje za učenje u kome vrednosti i načela demokratskih i ljudskih prava mogu da se istražuju, razumeju i dožive, oni će verovatnije da:

- imaju više nivoe građanskog znanja;
- podržavaju demokratske vrednosti;
- razviju razumevanje sopstvenih prava, kao i svojih odgovornosti prema drugim ljudima;
- postanu oni koji pružaju podršku pravima drugih;
- razviju kritičko razmišljanje i veštine rezonovanja višeg reda;
- razviju pozitivne i društveno odgovorne identitete;
- razviju pozitivne i kooperativne odnose sa svojim vršnjacima na osnovu slušanja, poštovanja i empatije;
- prihvate odgovornost za sopstvene odluke;
- razviju pozitivne stavove prema inkluzivnosti i raznolikosti u društvu;
- počnu da se bave političkim i društvenim pitanjima;
- osećaju se osnaženim kao građani koji mogu da se suprotstave nepravdi, nejednakosti i siromaštvu u svetu;
- bave se demokratskim aktivnostima u budućnosti.

U zaključku, opredeljenje za sveobuhvatni pristup školi kako bi se kod učenika razvili demokratska školska kultura i kompetencije za demokratsku kulturu ima značajan

potencijal za podršku mladim ljudima da postanu obrazovani, brižni, odgovorni, angažovani i osnaženi građani.

Resursi

Amnesty International (2012), *Becoming a human rights friendly school – A guide for schools around the world* (*Postati škola naklonjena ljudskim pravima – vodič za škole širom sveta*), Amnesty International, London: www.amnesty.org/en/documents/pol32/001/2012/en/.

Council of Europe (2007), *Democratic governance of schools* (*Demokratsko upravljanje školama*), Council of Europe, Strasbourg: https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4.

Council of Europe (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences* (*Kako svi nastavnici mogu da podržavaju obrazovanje za građanska i ljudska prava: okvir za razvoj kompetencija*), Council of Europe, Strasbourg: https://rm.coe.int/16802f726a.

Council of Europe (2010), *School–community–university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States* (*Partnerstva između škola, zajednica i univerziteta za održivu demokratiju: obrazovanje za demokratsko građanstvo u Evropi i Sjedinjenim Državama*), Council of Europe, Strasbourg: https://rm.coe.int/16802f7271.

Council of Europe/The European Wergeland Centre (2014), *Democracy in the making: good practices from five years of Regional Summer Academies „Democracy at school and human rights in action"* (*Demokratija u nastajanju: dobre prakse iz pet godina Regionalnih letnjih akademija „Demokratija u školi i ljudska prava u akciji"*), Huddleston T. (ed.): https://theewc.org/resources/democracy-at-school/.

Council of Europe/The European Wergeland Centre (2015), *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education* (*Putokazi: politika i praksa za nastavu o religijskim i nereligijskim gledanjima na svet u interkulturalalnom obrazovanju*): https://www.coe.int/en/web/education/newsroom/-/asset_publisher/ESahKwOXlcQ2/content/signposts-policy-and-practice-for-teaching-about-religions-and-non-religious-world-views-in-intercultural-education.

Covell K. (2013), *„Children's human rights education as a means to social justice: a case study from England"* (*„Obrazovanje dece za ljudska prava kao sredstvo za društvenu pravdu: studija slučaja iz Engleske"*), Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social Vol. 2, No. 1, pp. 35–48.

European Commission/Eurydice (2015), *Citizenship education in Europe* (*Građansko obrazovanje u Evropi*): https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications: Citizenship_Education_in_Europe.

Institute of Education UCL, Hunt F. and King R. P. (2015), *Supporting whole school approaches to global learning: focusing learning and mapping impact* (*Podržavanje globalnog učenja sveobuhvatnim pristupom školi: fokus na uticaj učenja i mapiranja*),

Development Education Research Centre, Research Paper No. 13 for the Global Learning Programme, Global Learning Programme/OXFAM.

Kerr D. (2017), *Evaluation Report of the Regional Summer Academy* (*RSA*) *Programme 'Learning Democracy and Human Rights'* (*Evaluacioni izveštaj Programa Regionalne letnje akademije* (*RSA*) '*Učenje o demokratiji i ljudskim pravima*'), commissioned by the Council of Europe and the European Wergeland Centre, United Kingdom: www.theewc.org/content/download/1867/14664/file/External%20evaluation%20Regional%20Summer%20Academies.pdf

OECD (2015), Education Policy Outlook 2015, *Making reforms happen* (*Omogućavanje događanja reformi*): www.oecd.org/publications/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm.

OECD (2017), *PISA 2015 Results* (*Rezultati testiranja PISA 2015.*) (*Volume III*), *Students' well-being*, OECD Publishing, Paris.

OSCE/ODIHR, Council of Europe, OHCHR and UNESCO (2009), *Human rights education in the school systems of Europe, Central Asia and North America: a compendium of good practice* (*Obrazovanje za ljudska prava u školskim sistemima Evrope, Centralne Azije i Severne Amerike: sažeti prikaz dobre prakse*): www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE.pdf.

Sebba J. and Robinson C. (2010), *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award: Final report, 2010* (*Ocena UNICEF Nagrade za škole u UK za poštovanje prava: konačan izveštaj*), Universities of Sussex and Brighton: www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf.

The European Wergeland Centre (2016), *The EDC/HRE whole school approach for the prevention of discrimination and violence in schools and communities* (*EDC/HRE sveobuhvatni pristup školi za sprečavanje diskriminacije i nasilja u školama i zajednicama*), Tibbitts F. (ed.): https://theewc.org/resources/the-edc-hre-whole-school-approach-for-the-prevention-of-discrimination-and-violence-in-schools-and-communities/.

UNICEF (2009), *Manual: child friendly schools* (*Priručnik: škole naklonjene deci*), UNICEF, New York: www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf.

UNICEF (2014), *Children rights education toolkit: rooting child rights in early childhood education, primary and secondary schools* (*Komplet alata za obrazovanje za dečija prava: ukorenjivanje dečijih prava u obrazovanje u ranom detinjstvu, osnovnim i srednjim školama*), UNICEF, Geneva: www.unicef.org/crc/files/UNICEF_CRE_Toolkit_FINAL_web_version170414.pdf; pruža kratko poređenje tri postojeća programa, uključujući uticaj i izazove, pp. 66-76.

UNICEF UK (2017), *Rights Respecting Schools Award* (*Nagrada školama za poštovanje prava*), UNICEF, London: www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/.

Van Driel B., Darmody M. and Kerzil J. (2016), *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU* (*Obrazovne politike i prakse za podsticanje tolerancije, poštovanje raznolikosti i*

građanske odgovornosti kod dece i mladih ljudi u EU), NESET II report, Publications Office of the European Union, Luxembourg: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2016/neset-education-tolerance-2016_en.pdf.

Weidinger W. and Gollob R. (2009), *„Participation in formal education: no false promises, please!"* (*„Učešće u formalnom obrazovanju: Molimo, bez lažnih obećanja!"*), *Coyote* Issue 14, March, Council of Europe and European Commission: http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/issue-14-march-2009.

Poglavlje 6

Kompetencije za demokratsku kulturu i jačanje otpornosti prema radikalizaciji koja vodi u nasilni ekstremizam i terorizam

Kratak prikaz sadržaja

- Kome je namenjeno ovo poglavlje?
- Svrha i opšti pregled
- Zašto je Referentni okvir relevantan za jačanje otpornosti prema radikalizaciji?
- Definicije radikalizacije, nasilnog ekstremizma i terorizma
- Promenljivost u procesu radikalizacije
- Uslovi koji mogu da dovedu do radikalizacije
- Otpornost prema radikalizaciji
- Relevantnost Referentnog okvira za jačanje otpornosti prema radikalizaciji
- Praksa – kako postići ove ciljeve
- Preporuke
- Resursi
- Dodatno štivo za proučavanje

Kome je namenjeno ovo poglavlje?

Ovo poglavlje je upućeno:

- donosiocima političkih odluka i kreatorima politika sa odgovornostima za demokratsko upravljanje, javne vlasti, društvenu integraciju, društvenu koheziju, policijsku delatnost, bezbednost i obrazovanje;
- onima koji obrazuju, a koji imaju odgovornosti za društvenu integraciju, društvenu koheziju, socijalno staranje i bezbednost učenika (npr. rukovodiocima i višem osoblju institucija obrazovanja);
- praktičarima obrazovanja;
- roditeljima, udruženjima roditelja i školskim odborima;
- policiji, članovima bezbednosnih službi i ostalim državnim akterima koji su uključeni u prevenciju nasilnog ekstremizma i terorizma.

U ovom poglavlju je namerno izbegnuto korišćenje više tehničkog jezika za diskusiju o radikalizaciji koja vodi u nasilni ekstremizam i terorizam kako bi se ova pitanja učinila razumljivijim čitalaštvu koje nije stručno.

Svrha i opšti pregled

Ovo poglavlje objašnjava zašto obrazovanje na bazi Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu (u daljem tekstu: Okvir) igra središnju ulogu u prevenciji radikalizacije koja vodi u nasilni ekstremizam i terorizam. Okvir naglašava korišćenje obrazovanja za opremanje mladih ljudi kompetencijama za demokratsku kulturu. Te kompetencije jačaju otpornost pojedinaca na uslove koji mogu da iniciraju radikalizaciju i gradi otpor prema dehumanizujućem ponašanju i korišćenju nasilja kao sredstva rešavanja sukoba. Pored toga, razvoj tih kompetencija daje pojedincima sposobnost i dispoziciju da doprinesu jednom inkluzivnom društvu i da izvedu promene kroz mirno demokratsko izražavanje i delovanje umesto kroz nasilje.

Da bi ovaj pristup bio uspešan, potrebno je da državne institucije obezbede da njihove strukture reaguju na zabrinutosti građana i da jačaju njihovu legitimnost kroz promišljen dijalog i masovno demokratsko angažovanje. Takođe je potrebno preduzeti prateće mere da se obuvate širi problemi nepovoljnog položaja, diskriminacije i isključenosti koje doživljavaju marginalizovane populacije. Središnja karakteristika ove strategije jeste stvaranje jednog društva koje je demokratsko i potpomognuto ljudskim pravima.

Pristup koji zagovara ovo poglavlje usmeren je na sprečavanje pokretanja radikalizacije u nasilni ekstremizam (umesto na korišćenje obrazovanja za deradikalizaciju nakon što je radikalizacija već započela). Drugim rečima, pristup na bazi Referentnog okvira je preventivan (umesto reaktivan).

Ovo poglavlje razmatra dva akciona plana koja je objavio Savet Evrope: Akcioni plan borbe protiv nasilnog ekstremizma i radikalizacije koji vode u terorizam i Akcioni plan za izgradnju inkluzivnih društava.

Zašto je Okvir relevantan za jačanje otpornosti prema radikalizaciji?

Okvir je relevantan za jačanje otpornosti prema uslovima koji mogu da iniciraju radikalizaciju zato što su kompetencije koje su sadržane u njemu tačno one kompetencije koje su potrebne mladim ljudima da:

- kritički analiziraju, ocenjuju, dovode u pitanje i odbacuju nasilne ekstremističke i terorističke komunikacije, propagandu i retoriku;
- izbegavaju prekomerno pojednostavljeno rezonovanje „mi protiv njih" u svom razmišljanju, razumeju kompleksnost društvenih i političkih pitanja, kao i da prihvate to da ova pitanja ne mogu uvek adekvatno da se rešavaju kroz pojednostavljene odgovore ili rešenja;
- imaginativno shvataju, razumeju i uvažavaju uverenja, perspektive i poglede na svet drugih ljudi i prihvate i perspektive drugih ljudi mogu da budu valjane koliko i njihove sopstvene kada se posmatraju iz njihove pozicije;
- razumeju i uvažavaju kako su nenasilna demokratska sredstva delotvorniji alati za korišćenje kako bi se mirno izrazila gledišta i mišljenja građana, rešile razlike u mišljenjima, kao i da bi se sledili politički i društveni ciljevi;
- cene ljudsko dostojanstvo, ljudska prava, kulturnu raznolikost, demokratiju, pravdu i vladavinu zakona.

Definicije radikalizacije, nasilnog ekstremizma i terorizma

Preispituju se četiri ključna pojma koji se koriste u ovom poglavlju (radikalizacija, ekstremizam, nasilni ekstremizam i terorizam), pri čemu ih različiti autori koriste da označe različite osnovne koncepte. Ta četiri termina se koriste u ovom poglavlju sa sledećim konkretnim značenjima, koja su namenjena da izvedu njihov odnos sa konceptima ljudskih prava i demokratije.

Šta je radikalizacija?

Radikal je neko ko zagovara fundamentalnu i dalekosežnu promenu ili restrukturiranje nekog društvenog ili političkog sistema. Taj termin stoga označava ne samo one koji koriste nasilje u pokušaju da postignu duboku reformu nego i one koji predlažu korišćenje legitimnih i mirnih sredstava da se to uradi. Međutim, u ovom poglavlju se bavimo isključivo radikalima koji zagovaraju ili koriste nasilni ekstremizam ili terorizam kako bi pokušali da postignu društvenu ili političku promenu. Kao takva, u svrhe ovog poglavlja, „radikalizacija" se definiše kao proces kroz koji se neki pojedinac kreće u pravcu podržavanja, zagovaranja, pomaganja ili korišćenja nasilnog ekstremizma ili terorizma da bi doveo do društvene ili političke promene.

Šta je ekstremizam?

Iz perspektive ljudskih prava, termin „ekstremizam" može da se definiše kao bilo koja pozicija koja u veoma visokoj meri odstupa od glavnih normi u jednom društvu, usvaja veoma nekonvencionalna uverenja koja su u raskoraku sa onima dominantnog

dela društva ili je neumerena u ciljevima koje nastoji da postigne ili u sredstvima koje zagovara za postizanje tih ciljeva. Kao takav, ako ponašanje koje se povezuje s nekom ekstremističkom pozicijom ne krši ili ne podriva ljudska prava drugih ljudi ili ako mu nije cilj da uvede nedemokratsku društvenu ili političku promenu, onda taj stav treba poštovati. Po Evropskoj konvenciji o ljudskim pravima, pojedinci koji usvoje neki ekstremistički stav imaju pravo, kao i svako drugi, na slobodu misli, savesti i veroispovesti, slobodu izražavanja i slobodu od diskriminacije, bez obzira na to kako bi neobičan ili čudan njihov stav mogao da izgleda ostalima.

Međutim, u slučajevima u kojima neki ekstremistički stav podriva, preti ili krši ljudska prava i slobode drugih, koristi nedemokratska sredstva ili ako mu je cilj nedemokratska društvena ili politička promena, potrebno je postaviti restrikcije onima koji usvoje takav stav. Te restrikcije treba da budu one koje su propisane zakonom, koje su neophodne da se zaštite drugi ljudi u demokratskom društvu i koje su proporcionalne toj potrebi.

Šta je nasilni ekstremizam?

„Nasilni ekstremizam" je jedan ekstremistički stav koji podržava, zagovara ili koristi nasilje. Nasilni ekstremizam ne mora obavezno da ima neki transparentan društveni ili politički cilj. Na primer, on može da se koristi da se izrazi mržnja članova neke konkretne rasističke, etničke, nacionalne, verske ili druge kulturne grupe na koje se direktno primenjuje nasilje, bez bilo kakvog daljeg eksplicitnog cilja na umu. Međutim, mnogi nasilni ekstremisti ipak imaju neki temeljni društveni ili politički cilj, koji oni pokušavaju da postignu kroz korišćenje nasilja.

Primenjivanje nasilja na druge ljude je najdublji antidemokratski čin i krajnje kršenje dostojanstva i prava drugih. Nasilnom ekstremizmu se mora suprotstavljati i on se mora sprečavati u bilo kom demokratskom društvu.

Šta je terorizam?

Terorizam je složeniji fenomen od nasilnog ekstremizma – to je specijalna vrsta nasilnog ekstremizma kojoj je cilj da proizvodi teror kako bi sledila političke ciljeve. Termin „terorizam" može da se definiše kao nasilno delovanje ili opasnost od nasilnog delovanja, bez pravnog ili moralnog ograničenja, koje je osmišljeno da uliva strah, užas, anksioznost ili teror kod nekog stanovništva. U terorizmu, neposredne žrtve nasilja se biraju ili slučajno ili namerno iz ciljne populacije kako bi se proizvela neka politička poruka bazirana na pretnji. Ta poruka je osmišljena da manipuliše svojom publikom (ili vladom, javnošću ili nekim delom javnosti) i da zastraši, demoriliše, destabilizuje, polarizuje, provocira ili prisili tu publiku u nadi da će iz te rezultirajuće nesigurnosti postići neki ishod koji delinkvent želi.

Tokom godina, terorizam su koristile mnoge različite vrste aktera, uključujući i pojedinačne aktere, kao i subdržavne, državne, od države sponzorisane i transnacionalne aktere (sa državnim terorizmom koji je korišćen u ratovima kojima je cilj bio osvajanje i potčinjavanje populacija i opozicija).

Uzroci zbog kojih su korišćeni nasilni ekstremizam i terorizam

Nasilni ekstremizam i terorizam su korišćeni u sleđenju mnogih različitih radikalnih ciljeva tokom godina. Oni nisu jedinstveno povezani s bilo kojim pojedinačnim ciljem i nisu novi fenomeni pošto su postojali u evropskim društvima tokom cele istorije.

Ovo poglavlje se odnosi na radikalizaciju koja vodi u nasilni ekstremizam i terorizam bez obzira na konkretan uzrok koji se sledi.

Promenljivost u procesu radikalizacije

Istraživanje procesa radikalizacije je otkrilo da ne postoji jedinstven put kojim svi radikalizovani pojedinci idu u pravcu prihvatanja nasilnog ekstremizma ili terorizma. Takođe ne postoji jedinstven psihološki profil i nikakav jedinstveni skup demografskih karakteristika koji je zajednički svim pojedincima koji prelaze u nasilni ekstremizam ili terorizam. Međutim, radikalizovani pojedinci dolaze iz svih mogućih društvenih sredina, imaju niz različitih ličnih motivacija za kretanje u pravcu nasilnog ekstremizma ili terorizma, a razne okolnosti ili uslovi u kojima žive ili ih guraju u nasilni ekstremizam ili terorizam, ili ih od ekstremizma i terorizma odvraćaju. Nadalje, upravo isti skup uslova koji bi mogli da podstaknu jednog pojedinca na radikalizaciju takođe mogao bi da važi i za mnoge druge pojedince koji, međutim, ne postaju radikalizovani.

Pored toga, radikalizacija nije obavezno karakterističan linearni proces u kome postoji postepena, ali progresivno sve dublja predanost nasilnom ekstremizmu ili terorizmu koji kulminira u prelazak na nasilni cilj. Međutim, neki pojedinci slede fluidniji i kompleksniji put, prepuštajući se strujama u pravcu nasilnog ekstremizma i izlazeći iz njega zavisno od konkretnih okruženja i ljudi koje sreću u toku svog svakodnevnog života.

Osim toga, ne moraju svi pojedinci koji konačno usvoje neku nasilnu ekstremističku ili terorističku perspektivu da lično razmišljaju o izvršenju nasilnih dela – oni koji su preobraćeni za neki nasilni ekstremistički ili teroristički cilj mogu umesto toga da pokažu niz različitih nivoa sudelovanja ili predanosti tom cilju. Neki mogu da budu spremni i voljni da primenjuju nasilje, drugi mogu da budu spremni da samo pomažu u korišćenju nasilja (na primer, obezbeđujući finansijska sredstva ili robu onima koji čine dela nasilja), dok drugi mogu da zagovaraju korišćenje nasilja, ali da ne budu sami spremni ni da se bave ni da pomažu u činovima nasilja. Nasilne ekstremističke i terorističke grupe, kao i sve druge društvene grupe, obično su iznutra izrazito raznolike. Ipak, važno je napomenuti da pružanje podrške nasilnim ekstremistima ili teroristima nosi sa sobom iste moralne i pravne posledice kao i lično činjenje dela nasilja.

Uslovi koji mogu da dovedu do radikalizacije

Istraživanje je otkrilo da postoje mnogi uslovi koji mogu da dovedu do radikalizacije. Ti uslovi mogu da se podele u dve glavne vrste: predisponirajuće uslove i habilitacione uslove. Dok se čitaju sledeći opisi, treba imati na umu da dok različiti podskupovi uslova funkcionišu u slučaju različitih pojedinaca, dotle ni jedan jedini uslov sam za sebe verovatno neće dovesti do radikalizacije, pa čak i ukoliko neki veliki podskup

uslova važi, to neće obavezno da uvede nekog pojedinca u nasilni ekstremizam i terorizam, naročito ako je taj pojedinac opremljen kompetencijama koje daju otpornost prema nasilnoj ekstremističkoj i terorističkoj propagandi i retorici.

Sledeći opisi tih uslova su, u svim slučajevima, zasnovani na dokazima iz istraživačke literature. Čitaoci koji su zainteresovani da saznaju više o tim raznim uslovima treba da konsultuju izvore koji su nabrojani na kraju ovog poglavlja u odeljku Dodatno štivo za proučavanje.

Predisponirajući uslovi

Radikalizacija može da nastane iz jednog ili više sledećih uslova, koji su u rasponu od ličnih do društvenih i političkih (ali napominjemo da ovaj redosled nema bilo kakav konkretan značaj).

Problematično porodično iskustvo

U nekim slučajevima, pojedinci su odgajani u porodicama koje imaju istorijat sukoba u odnosima, nasilja u porodici, roditeljske zloupotrebe narkotika, mentalne bolesti roditelja ili zlostavljanja u roditeljskom odgajanju. Pojedinci iz porodica sa jednom ili više tih karakteristika verovatno nisu dobili odgovarajuću intelektualnu i emocionalnu podršku i podršku u ponašanju u toku svog razvoja – verovatnije je da su doživeli loš nadzor i krutu i nepredvidljivu disciplinu. Pojedinci iz tih sredina će verovatnije doživeti neuspeh u obrazovanju i takođe je verovatnije da će se uplesti u delinkventno ponašanje i da pokazuju spremnost za nasilje i agresiju.

Udaljavanje od drugih ljudi ili od društva

Udaljavanje od roditelja i ostalih članova porodice, otuđivanje od vršnjaka, doživljavanje osećaja izolacije od drugih ljudi, odsustvo osećaja pripadanja bilo kojoj društvenoj grupi i udaljavanje od društva mogu da dovedu do emocionalne nesigurnosti, ranjivosti i usamljenosti. Oni koji su društveno udaljeni mogu da budu skloni radikalizaciji zato što članstvo u nekoj nasilnoj ekstremističkoj grupi brzo/lako obezbeđuje veze prijateljstva i drugarstva koje bi takvim pojedincima mogle da trebaju.

Teškoće sa ličnim identitetom

Ljudi nekada osećaju difuzan, konfuzan, nesiguran ili nestabilan identitet kada nemaju jasan i siguran osećaj sebe i nisu sigurni oko toga kako bi opisali ili definisali sebe, koja je svrha njihovog života, šta su njihovi stvarni interesi ili šta bi trebalo da budu njihove buduće ambicije. U bilo kom trenutku nesigurnost oko identiteta može da se odnosi na samo nekoliko aspekata sebe ili može da bude znatnija i da se odnosi na mnoge različite aspekte. Teškoće oko identiteta, kao što su ove, česte su u adolescenciji i ranom zrelom dobu i mogu se povezati sa osećajima sumnje u samog sebe, nesigurnosti i nestabilnosti. Pošto nasilne ekstremističke i terorističke organizacije nude osećaj izvesnosti i mogu da pruže snažan identitet svojim članovima na osnovu žestoke lojalnosti prema cilju, one mogu biti privlačne za pojedince koji se bore sa ličnim identitetom.

Pojednostavljen stil razmišljanja

Postoje značajne razlike u stilovima razmišljanja i rezonovanja ljudi. Neki pojedinci koriste stil koji je vrlo pojednostavljen. Ti pojedinci više vole jedne jedine, definitivne i jasne odgovore na pitanja umesto dvosmislenih odgovora ili odgovora sa rezervom. Oni koriste suviše pojednostavljeno rezonovanje „mi protiv njih" kada razmišljaju o društvenim grupama i lako vide druge ljude ili kao prijatelje ili neprijatelje. Oni prave široke generalizacije i ignorišu izuzetke i alternative, brzi su da odbiju suprotna gledišta i često su nespremni da menjaju svoj način razmišljanja. Utvrđeno je da će ljudi sa tim pojednostavlljenim stilom razmišljanja verovatnije prihvatiti sukob, da je manje verovatno da će koristiti saradnju i kompromis za rešavanje sukoba, da im nedostaje empatija prema ljudima koji pripadaju drugim društvenim grupama i da će verovatnije usvojiti dogmatične i autoritarne stavove. Takođe je utvrđeno da će pojedinci koji pokazuju taj stil razmišljanja pre podržati nasilni ekstremizam.

Odsustvo izloženosti pozitivnim uzorima i alternativnim gledištima

Nekim pojedincima nedostaju pozitivni uzori dok odrastaju, nailaze na samo ograničeni niz gledišta i perspektiva u svojim svakodnevnim okruženjima i nisu izloženi analizi, razmišljanju ili dijalogu o vrednostima, stavovima ili društvenim pitanjima u svojoj porodici ili u školi. Izloženost drugim ljudima koji su uzor za altruistička i uljudna ponašanja, pristup obrazovanim ljudima i izloženost širokom nizu ideja, mišljenja i razmišljanja od drugih ljudi i iz tekstova može pojedince koji bi mogli da razmišljaju o nasilnom ekstremizmu da preusmeri od praćenja nasilničkog puta. Oni kojima nedostaju te prednosti verovatnije će preći u nasilni ekstremizam.

Rasizam i diskriminacija

Kada su članovi rasističkih, etničkih ili verskih grupa kojima neki pojedinac pripada neprekidno izloženi rasizmu, diskriminaciji i neprijateljstvu ili kada je neki pojedinac često doživljavao lično uznemiravanje, viktimizaciju ili napade zbog svoje rase, etničkog porekla ili vere, oni mogu da budu skloniji radikalizaciji. To je zato što osećanja poniženja, ogorčenosti i ljutnje koja se podstiču rasizmom i diskriminacijom mogu da deluju kao značajni motivatori za prelazak u nasilni ekstremizam.

Nemaština i marginalizacija

Moguće je da rasizam i diskriminacija dovedu do nezaposlenosti ili nedovoljne zaposlenosti. To, sa svoje strane, može da dovede do ekonomske oskudice, blokirane društvene mobilnosti, ograničenih društveno-ekonomskih povoljnih prilika, isključenosti i marginalizacije. Svi ti uslovi mogu da predodrede pojedince za radikalizaciju. Percepcije blokirane društvene mobilnosti i ograničenih povoljnih prilika takođe mogu da nastanu i tamo gde nema rasizma i diskriminacije, na primer, kada su članovi neke većinske grupe siromašni.

Kada ljudi porede sopstveni položaj s položajima drugih i shvate da oni imaju daleko manje resursa nego što bi trebalo da imaju i percipiraju barijere svom ulasku u glavno društvo i odsustvo izgleda za uspešnu ili prosperitetnu budućnost, taj osećaj pristrasnosti i nepravičnosti može da proizvede širok niz emocija, uključujući i frustraciju,

ogorčenost i ljutnju. Te emocije mogu da motivišu proces radikalizacije, naročito ako neki pojedinac veruje da njegova situacija ne može da se popravi putem legitimnih sredstava.

Pritužbe i nepravde

Radikalizaciju ne motivišu samo rasizam, diskriminacija, nemaština i marginalizacija. Revolt, ogorčenje i ljutnja oko drugih nepravdi takođe mogu da motivišu taj proces. Na primer, pritužbe protiv policije, pritužbe protiv medija i njihovog pristrasnog izveštavanja o manjinskim pitanjima, ljutnja oko kršenja ljudskih prava, neprijateljski stav, ljutnja ili čak i mržnja prema spoljnoj politici zemlje i inostranoj agresiji, kao i percepcije dvostrukih standarda u praktičnim politikama vlade – sve to može da motiviše želju da se deluje protiv nepravde. Pritužbe na nepravde počinjene protiv članova sopstvene kulturne grupe mogu da budu naročito snažne kao motivišući faktor. Kada pojedinci percipiraju teške nepravde i imaju pritužbe protiv počinitelja, veća je verovatnoća da će preći na nasilni ekstremizam.

Razočaranje u političare i konvencionalnu politiku

Trenutno postoji široko rasprostranjeno razočaranje u konvencionalne političke procese i većinska politika se često posmatra kao politika kojom dominiraju elite koje su udaljene od svakodnevnih briga i života građana. Ako se glavni političari percipiraju kao neuspešni u reagovanju na zabrinutosti građana ili ukoliko postoji verovanje da su mere koje političari preduzimaju nedovoljne da se počne sa smislenim rešavanjem tih briga, onda može da se pojavi nepoverenje prema političarima i nezadovoljstvo političkim sistemom. To može da vodi do osećanja frustracije i obesnaženja, odbacivanja demokratskih normi kojih se ostali drže, te pribegavanja alternativnim načinima delovanja koji bi mogli da uključuju nasilni ekstremizam.

Razočaranje u demokratske oblike participacije građana

Pojedinci takođe mogu da se osećaju razočarano i da budu razočarani u demokratske oblike participacije građana. Na primer mogu da osećaju da su institucionalni kanali kroz koje može da se iskaže njihova tačka gledišta nedelotvorni i da nisu u stanju da imaju bilo kakav smislen uticaj na javnu praktičnu politiku. To može da dovede do osećaja bespomoćnosti, pri čemu ta osoba ne vidi previše smisla u angažovanju u konvencionalna politička delovanja (npr. glasanje, pisanje nekom izabranom predstavniku) ili alternativne mirne oblike političkog delovanja (npr. učešće u protestima, potpisivanje peticija). U takvim okolnostima, članstvo u nekoj nasilnoj ekstremističkoj grupi može da pruži osećaj osnaženosti koji ne može da se stekne kroz druga sredstva.

Habilitacioni uslovi

Kada je neki pojedinac sledio neku ličnu putanju u pravcu radikalizacije kao posledicu jednog ili više predisponirajućih uslova, taj prelazak u nasilni ekstremizam ili terorizam može da se dogodi kada taj pojedinac naiđe na jedan ili više habilitacionih uslova. Ti uslovi obično uključuju izloženost nekoj ideologiji koja opravdava primenu nasilja.

Izloženost nasilnoj ekstremističkoj ideologiji kroz neku društvenu grupu koja pruža osećaj zajednice i pripadanja

Udruživanje sa istomišljenicima (koji bi mogli da budu članovi porodice, članovi neke lokalne zajednice ili verske grupe, ili članovi neke nezadovoljne marginalizovane grupe) može da pruži veze prijateljstva i osećaj prihvaćenosti od vršnjaka. Ta prijateljstva koja se susreću kroz neku nasilnu ekstremističku grupu mogu da pruže osećaj pripadanja i mogu da kompenzuju efekte otuđivanja od društva. Radikalizacija tim putem može da se dogodi u takozvanim mestima ranjivosti, kao što su ambijenti verskog preobraćivanja, zatvori ili drugi ambijenti koji su nevidljivi vlastima, u kojima pridošlice mogu da budu uznemirene ili nesređene i mogu da se osećaju nesigurnim ili anksioznim. Nekada vođe grupe ili harizmatične ličnosti igraju ulogu u dočekivanju i privlačenju neke pridošlice u grupu. Alternativno, neki članovi date grupe mogu da deluju kao uzori koji pomažu održanju opredeljenja datog pojedinca u ranim fazama, da olakšavaju njegov prelazak u grupu i da ga upoznaju sa nasilnim ekstremističkim idejama i uverenjima date grupe. Receptivnost neke pridošlice prema tim idejama može da bude visoka ako već deli iste pritužbe kao i ostali članovi te grupe i ako se identifikuje sa onima koji se percipiraju kao viktimizirani.

Izloženost nasilnoj ekstremističkoj ideologiji kroz internet ili štampani materijal

Radikalizacija takođe može da se odvija kroz izloženost nasilnoj ekstremističkoj ideologiji na internetu ili u pamfletima i drugom štampanom materijalu. Pojedinac će biti prijemčiv za ideologiju na koju naiđe na internetu ili u štampanom materijalu ako mu to pomaže da objasni pritužbe koje ima ili da objasni lična iskustva iz sveta društva ili politike. Nasilne ekstremističke ideologije obično legitimizuju ekstremistički stav preuveličavajući razlike između te ekstremističke grupe i onih na koje će se ciljati kroz nasilje, korišćenjem okvira „mi protiv njih". Taj konkretan sadržaj ideologija, naravno, varira od jedne ekstremističke grupe do druge, ali većina nasilnih ekstremističkih ideologija prikazuje i veliča korišćenje nasilja kao časno i prestižno. To opravdavanje nasilja se često zasniva na narativu o opresiji u kome se tvrdi da smo „mi" pod napadom „njih", što primorava na nasilni odgovor i prikazuje nasilje kao neophodno i delotvorno sredstvo za postizanje krajnjih ciljeva te grupe. Ta ideologija stoga gradi kolektivni identitet na osnovu narativa nasilne borbe, pri čemu se to nasilje racionalizuje kao „defanzivno". To opravdanje redefiniše koncepcije dobrog i zla i to može da pomogne da se nadvladaju potencijalne moralne inhibicije koje bi neki pojedinac mogao da ima oko zagovaranja ili upotrebe nasilja. Pored toga, nasilne ekstremističke ideologije često dehumanizuju mete tog nasilja, poredeći ih sa životinjama, što dalje smanjuje moralne sumnje koje bi članovi grupe mogli da imaju oko korišćenja nasilja.

Neke nasilne ekstremističke i terorističke grupe su postale krajnje sofisticirane u korišćenju interneta za diseminaciju svojih ideologija. Internet nudi brojne prednosti tim grupama, uključujući i lak pristup, niske troškove, nedovoljno regulacije, anonimnost, brze tokove informacija, interaktivnost i potencijalno ogromnu publiku. On je takođe veoma fleksibilan tako da čim vlasti skinu propagandu na jednom veb-sajtu, taj isti materijal može momentalno da se ponovo pokrene na drugom veb-sajtu.

Izloženost nasilnoj ekstremističkoj ideologiji koja zadovoljava ostale bazične psihološke potrebe pojedinca

Nasilne ekstremističke ili terorističke ideologije takođe mogu da budu privlačne nekim ljudima zato što one zadovoljavaju ostale bazične psihološke potrebe. Na primer, onima koji doživljavaju teškoće sa svojim ličnim identitetom, koji su zbunjeni ili nesigurni pa su podložni osećanjima nesigurnosti i sumnje u samog sebe može neka nasilna ekstremistička ili teroristička ideologija da obezbedi jasan i snažan psihološki fokus i osećaj svrhe koji im inače nedostaje. Ta ideologija takođe može da im pruži osećaj kontrole i osnaženosti, kao i osećaj samopoštovanja. Opredeljenost za tu ideologiju može dalje da se pojača ako ta osoba veruje da joj korišćenje radikalnog, drskog ili nasilnog jezika i delovanja daruje visok društveni status u okviru njegovog društvenog miljea.

Izloženost nasilnoj ekstremističkoj ideologiji koja stimuliše moralno, versko ili političko buđenje

Takođe je utvrđeno da se radikalizacija nekada javlja kao posledica izloženosti ideologijama koje stimulišu moralno, versko ili političko buđenje. To može da se javi ako data ideologija predstavlja da je moralna ili sveta dužnost da se uzme oružje u ruke u odbranu viktimiziranih ljudi s kojima se dati pojedinac poistovećuje. U nekim slučajevima to buđenje može jednostavno da se sastoji od pojačavanja postojeće verske opredeljenosti koja vodi datog pojedinca u pravcu sve strožeg praktikovanja religije; u drugima, to buđenje može da se sastoji iz preobraćenja iz osobe bez uverenja u usvajanje vrlo strogog i rigoroznog skupa uverenja ili ubeđenja. Dok je utvrđeno da su te vrste buđenja igrale ključnu ulogu u radikalizaciji nekih nasilnih ekstremista i terorista, mnogi drugi pojedinci prolaze kroz vrlo slična moralna, verska ili politička buđenja, ali ne postaju radikalizovani i nije jasno zašto neki pojedinci, ali ne i drugi, posledično prelaze u nasilni ekstremizam ili terorizam.

Izloženost nasilnoj ekstremističkoj propagandi koja nudi osećaj avanture, uzbuđenja i heroizma

Konačno, mladi muškarci naročito mogu da budu radikalizovani kroz njihovu izloženost ideologijama koje stvaraju pozitivan emocionalni uticaj nudeći im perspektive heroizma i osećaj avanture, uzbuđenja, rizika, ushićenja i opasnosti. To su upravo podsticaji koji mogu da privlače mlade muškarce koji su u procesu razvoja i istraživanja sopstvene muškosti. Utvrđeno je da teroristička propaganda često igra direktno na tu privlačnost predstavljajući terorističke kampove za obuku na način koji je jako sličan ambijentima na otvorenom za avanturističku aktivnost u kojima mladi ljudi mogu da jure za uzbuđenjima i da se bave fantazijama o slavi i heroizmu. Neke nasilne ekstremističke i terorističke grupe su postale krajnje stručne u prilagođavanju svog onlajn materijala i video-snimaka mladoj publici. Njihove tehnike uređivanja video-materijala mogu da se pozajmljuju od glavne televizije i iz kinematografije, za nasilje koje se prikazuje može da postoji scenario i da se ono inscenira, a ratište može da se pretvori u arenu koja podseća na „prostor za igrice". Te sofisticirane metode pojačavaju privlačnost video-materijala koji se onlajn nudi mladim ljudima. Nekada to nisu samo muškarci koje privlači taj element uzbuđenja. Neke mlade žene takođe mogu da budu privučene (npr. mišlju o putovanju u drugu zemlju da podrže

herojske borce na liniji fronta, da žive neki duhovni život samopožrtvovanosti unutar nekog kalifata).

Prethodno navedene kategorije habilitacionih uslova se svakako međusobno ne isključuju, i vrlo je mnogo verovatno da će u bilo kom slučaju jedan pojedinac biti radikalizovan kroz izlaganje propagandi kojoj je cilj da zadovolji velik broj tih potreba u isto vreme. Na primer, jedna jedina propaganda bi mogla istovremeno da ponudi datom gledaocu osećaj pripadanja, narativ koji mu pomaže da tumači svoje političke pritužbe, osećaj svrhe i osnaženosti, samopoštovanja i dodatni mamac za avanturu, uzbuđenje i heroizam.

Pored toga, potrebno je još jednom naglasiti da se pojedinci retko radikalizuju kroz funkcionisanje samo jednog jedinog predisponirajućeg ili habilitacionog uslova samog za sebe. Umesto toga, radikalizacija je češće posledica kombinacije nekoliko uslova koji su međusobno povezani na različite i nekada složene načine, zavisno od konkretnih okolnosti pojedinca u pitanju. Nadalje, različiti podskupovi uslova deluju različito na različite pojedince. Međutim, pojedinci mogu da budu naoružani internim resursima koji daju otpornost prema tim uslovima. Ukoliko se to uradi, onda čak i ako važi veliki podskup uslova, radikalizacija se neće dogoditi. Okvir pruža sredstva za građenje otpornosti pojedinaca i prema predisponirajućim i prema habilitacionim uslovima radikalizacije.

Mada se ovo poglavlje fokusira na individualni nivo analize (zato što je to nivo na kome Okvir može da re koristi za jačanje otpornosti učenika), ne sme se prevideti da institucionalne strukture, nejednakosti, diskriminacija, rasizam i siromaštvo igraju značajnu ulogu u jačanju uslova koji vode ka radikalizaciji, naročito kada institucionalne strukture ne uspevaju da se bave problemima nepovoljnog položaja i siromaštva, kada su pristrasne na takav način da isključuju pojedince u nepovoljnom položaju ili kada ciljaju na konkretne manjinske grupe na diskriminatorski i nepravedan način. Drugim rečima, same institucionalne strukture mogu da doprinesu marginalizaciji pojedinaca, njihovom osećaju otuđenja, te otuda njihovoj radikalizaciji.

Otpornost prema radikalizaciji

Koncept otpornosti

Termin „otpornost" se odnosi na situacije u kojima se pojedinci razvijaju normalno ili funkcionišu delotvorno, čak i ako su doživeli veoma nepovoljan položaj ili nepovoljne uslove. Ljudska otpornost je česta zato što mnogi ljudi uspevaju da nađu strategije za izlaženje na kraj sa uslovima s kojima se susreću, čak i kada su oni veoma nepovoljni i stoga se često postižu društveno poželjni ishodi uprkos prisustvu ozbiljne nedaće. Negativni ili društveno nepoželjni ishodi se javljaju kada pojedinci ne uspeju da nađu prikladne strategije za rešavanje nepoželjnih uslova. To može da se dogodi ako su ti uslovi izuzetno neprijateljski, ako neki pojedinac nema dovoljnu društvenu podršku od drugih ljudi u svom okruženju ili ako neki pojedinac nema psihološke resurse koji su potrebni za iznalaženje pogodnih strategija za rešavanje te nedaće.

Razvijanje otpornosti prema radikalizaciji

Otpornost prema radikalizaciji se stoga javlja kada su ljudi izloženi jednom ili više predisponirajućih ili habilitacionih uslova za radikalizaciju, ali ne prelaze u nasilni ekstremizam ili terorizam. Istraživanje je otkrilo da postoje brojne mere koje mogu da se preduzmu da se pojača otpornost ljudi prema radikalizaciji. One obuhvataju sledeće.

Raskrinkavanje glamurizacije nasilnog ekstremizma i terorizma

Glamur nasilnog ekstremizma i terorizma može da se raskrinka tako što će se ukloniti njegova mistika i objasniti kako to zaista izgleda biti član neke nasilne ekstremističke ili terorističke organizacije. To može da uključuje objašnjavanje kako takve organizacije manipulišu svojim članovima, iskrivljuju istinu i objavljuju neistine, kako podstiču svoje članove na izvršenje nasilnih dela, kao i objašnjavanje efekata koje pridruživanje takvoj jednoj organizaciji ima na svakodnevne živote novih pripadnika i njihove odnose sa porodicama i prijateljima. Međutim, prosto opremanje pojedinaca znanjem o surovim stvarnostima nasilnog ekstremizma i terorizma može, samo po sebi, da bude nedovoljno za jačanje otpornosti prema radikalizujućoj ideologiji i propagandi – takođe je potrebno da pojedinci kritički razmišljaju o tome kako bi, ako bi išli tim putem, sudelovanje u nasilnom ekstremizmu i terorizmu fundamentalno promenilo i uticalo na njihove živote i živote njihovih voljenih.

Dekonstrukcija nasilnih ekstremističkih narativa i pružanje kontranarativa

Otpornost takođe može da se jača dekonstrukcijom preterano simplističkih narativa „mi protiv njih" koje tipično zagovaraju nasilne ekstremističke i terorističke organizacije i pružanjem kontranarativa, naročito u pogledu pritužbi i nepravdi koje često daju motivaciju za priključivanje takvim organizacijama. Kontranarativi treba da koriste uverljive kontraargumente nasilnih ekstremističkih ideja, da objašnjavaju zašto su one pogrešne i, ako je potrebno da pruže rigorozna teološka pobijanja nasilne ideologije. Malo je verovatno da će kontranarativi biti delotvorni ako ih daju javne agencije ili ličnosti iz vlasti u koje postoji nizak nivo poverenja – mnogo je verovatnije da će oni biti delotvorni ako ih daju poštovane ličnosti iz zajednice od poverenja koje se percipiraju kao nezavisne od vlade i države.

Obuka za korišćenje složenijih stilova razmišljanja

Kao što je ranije napomenuto, zajednička karakteristika onih koji prihvataju nasilni ekstremizam jeste da koriste prekomerno pojednostavljen stil razmišljanja. Takvi pojedinci su skloni da preferiraju jednostavne odgovore na pitanja umesto dvosmislenih odgovora ili odgovora sa rezervom, da prave previše široke generalizacije i da odbijaju alternativna ili suprotna gledišta. Utvrđeno je da ljudi koji koriste pojednostavljena razmišljanja mogu da budu obučeni da koriste kompleksniji stil. Na primer, jedna takva obuka u početku zahteva od učesnika da identifikuju višestruka gledišta o nekom pitanju, potom da razmisle o vrednostima koje podupiru sva gledišta koja su identifikovana (što može da uključuje i nasilna ekstremistička gledišta) i onda da sačine jedan krovni okvir koji objašnjava zašto se ljudi drže raznih različitih gledišta o datom pitanju.

Utvrđeno je da ta vrsta obuke može značajno da poveća složenost razmišljanja ljudi o društvenim pitanjima. Da biste bili uspešni, potrebno je da ta obuka bude nepreskriptivna, ona bi trebalo da omogući pojedincima da razviju sopstveno nezavisno razmišljanje i treba da ih podstiče da prikupljaju sopstvene informacije, da budu otvoreni prema širokom nizu drugačijih gledišta i da ih istražuju, da podvrgavaju ta gledišta kritičkom ocenjivanju i da tolerišu i prihvate da nema jasnih odgovora na neka kompleksna društvena i politička pitanja

Obrazovanje za identifikovanje i dekonstrukciju propagande

Otpornost prema radikalizaciji takođe može da se gradi pružanjem konkretnijeg obrazovanja o tome kako prepoznati i dekonstruisati političku i ideološku propagandu. Ta dekonstrukcija propagande zahteva veštine iz procene i ocenjivanja drugih nezavisnih izvora informacija, naročito izvora koji pružaju alternativne narative u odnosu na one koje pruža ta propaganda. Pored toga, potrebno je da pojedinci budu u stanju da dekonstruišu temeljne motive, namere i svrhe onih koji su proizveli tu propagandu, što sa svoje strane zahteva razumevanje i tumačenje šireg političkog i društvenog konteksta u kome je ta propaganda proizvedena. Takođe je potrebno da pojedinci budu u stanju da zajedno izvode rezultate te analize na koherentan način kako bi ocenili tu propagandu koja se proučava. Obrazovanje učenika za propagandu može da se koristi da bi se pojedinci opremili tim važnim kompetencijama.

Obrazovanje za digitalnu pismenost

Kao što je već napomenuto, internet je ključni izvor informacija i propagande za nasilne ekstremističke i terorističke organizacije i on se takođe koristi za direktnu komunikaciju s potencijalnim novim članovima. Internet može da funkcioniše kao „eho komora", pojačavajući i potvrđujući uverenja nasilnih ekstremista i terorista. Obrazovanje za digitalnu pismenost je presudna da se pojedincima omogući da se bave ne samo bukvalnim značenjem materijala na koji nailaze na internetu nego i komunikativnim svrhama tog materijala. Pored toga, njima su potrebne veštine za identifikovanje izmišljenih redakcijskih priča na internetu (na primer, proverom autorstva, proverom da li izvori informacija citirani u okviru date priče zaista podržavaju gledišta koja se izražavaju, proverom drugih nezavisnih izvora informacija da se potvrdi ta priča, proverom datuma fotografija koje su korišćene itd.).

Pojedincima su takođe potrebne veštine za prepoznavanje onlajn tehnika pripreme potencijalnih novih članova koje koriste nasilne ekstremističke i terorističke organizacije. Onlajn priprema novih potencijalnih članova koju sprovode takve organizacije često povlači za sobom korišćenje grafičkog jezika i slika za izazivanje visokih nivoa ljutnje kod gledaoca i pružanje pažljivo skrojenih informacija koje su namerno osmišljene da se bave ličnim potrebama potencijalnih novih članova (na primer, njihovom potrebom za osećajem pripadanja, samopoštovanja, društvenog statusa ili za avanturom). Ta proces onlajn pripreme potencijalnih novih članova tipično dovodi do interaktivnih komunikacija kroz sobe za ćaskanje, forume ili sajtove za društveno umrežavanje, što omogućava datoj organizaciji da proverava potencijalne nove članove i da postupno prilagodi svoju komunikaciju na način na koji im ona postaje privlačnija i na koji ih progresivno uvlači. Obrazovanje za digitalnu pismenost je bitna da se pojedinci opreme kompetencijama koje su potrebne za odgovarajuće

bavljenje materijalom i komunikacijama od nasilnih ekstremističkih i terorističkih organizacija na koje se može naići onlajn.

Obrazovanje za korišćenje demokratskih sredstava za izražavanje političkih gledišta

Dodatna mera koja može da se preduzme za građenje otpornosti pojedinaca prema radikalizaciji jeste da im se pruži obrazovanje kako bi mogli da ispitaju i istraže kompleksna društvena i politička pitanja, da koriste nenasilna demokratska sredstva za izražavanje političkih gledišta, frustracija i pritužbi, i da se politički organizuju i preduzmu mere kako bi poboljšali društvo. U mnogim slučajevima te pritužbe koje imaju mladi ljudi (npr. koje se odnose na to što se krše ljudska prava, što zemlje krše međunarodno pravo, što se ne reaguje na očigledno diskriminatorske politike) mogu da budu osnovane i potrebno je da mladi ljudi nauče kako da kritički istraže i razumeju ta pitanja o kojima se radi i kako da preuzmu smisleno političko delovanje u vezi s tim pitanjima. Obrazovanje za demokratsko građanstvo (EDC) i obrazovanje za ljudska prava (HRE) treba da igraju ključnu ulogu u jačanju kompetencija koje su potrebne u te svrhe.

Mladi ljudi nisu uvek svesni celog niza opcija koje mogu da se koriste za izražavanje svojih gledišta onima na vlasti. One uključuju ne samo glasanje i pisanje izabranim predstavnicima nego i učešće u mirnim demonstracijama i marševima, potpisivanje peticija, kontaktiranje s medijima, pisanje članaka ili blogova za medije, lično formiranje neke nove kampanjske grupe, korišćenje sajtova za društveno umrežavanje na internetu za političke ciljeve, pridruživanje organizacijama za političko lobiranje i vođenje kampanja, učešće u događajima za prikupljanje finansijskih sredstava za političke ciljeve itd. Pored toga, pojedinci koji su zabrinuti oko nekog konkretnog društvenog pitanja ili cilja mogu da organizuju akcione grupe zajednice, preduzimaju dobrovoljan društveno koristan rad, da se bave prikupljanjem finansijskih sredstava ili drugim aktivnostima za neku političku organizaciju ili organizaciju zajednice ili NVO, da daju donacije ili u robi ili ličnom radu dobrotvornim društvima, da se bave potrošačkim aktivizmom bojkotujući ili preferencijalno kupujući određenu robu i tako dalje. Ukratko, postoji ogroman niz mogućnosti da se izraze politička gledišta, da se slede politički i društveni ciljevi i da se ispune želje za doprinosom. Pojedincima koji su zabrinuti oko pitanja u drugim zemljama takođe su na raspolaganju dodatne mogućnosti, kao što je rad sa međunarodnim dobrotvornim društvima i NVO, što može da pruži priliku za putovanje i volontiranje u inostranstvu. Ukratko, obrazovanje za demokratsko građanstvo i obrazovanje za ljudska prava mogu da se koriste da se pojedinci naoružaju širokim nizom kompetencija koje su potrebne da se doprinese i da se politički preduzimaju mere koristeći mirna demokratska sredstva.

Relevantnost Referentnog okvira za jačanje otpornosti prema radikalizaciji

Sve od prethodnih metoda za koje je utvrđeno da su delotvorne za jačanje otpornosti prema radikalizaciji imaju cilj da razviju kompetencije pojedinaca tako da oni imaju kapacitet da se štite od predisponirajućih i habilitacionih uslova za radikalizaciju. Negujući te kompetencije i jačanjem tog kapaciteta negativni ishodi koji bi inače

mogli da se pojave kroz izlaganje tim uslovima svedeni su na minimum i umesto njih se postižu društveno poželjni pozitivni ishodi.

Kompetencije koje su ciljane ovim metodama

Te konkretne kompetencije koje su ciljane ovim raznim metodama su sledeće. Raskrinkavanje glamurizacije nasilnog ekstremizma i terorizma naoružava pojedince znanjem i razumevanjem onoga što nasilni ekstremizam i terorizam povlače za sobom u praksi i stimuliše ih da kritički razmišljaju o sebi i o tome šta bi im učestvovanje u takvim organizacijama značilo za njihove lične i porodične odnose i buduće živote. Dekonstrukciji nasilnih ekstremističkih narativa i pružanju kontranarativa cilj je da stimulišu pojedince da analiziraju i kritički ocenjuju prekomerno pojednostavljene narative „mi protiv njih", i da budu nepristrasni prema alternativnim narativima i objašnjenjima društvenih i političkih pitanja. Obuka pojedinaca da koriste kompleksniji stil razmišljanja odnosi se na to da im se pomogne da razviju sopstveno nezavisno razmišljanje – da prikupljaju sopstvene informacije, da budu otvoreni prema širokom nizu gledišta i da ih istražuju, da podvrgavaju ta gledišta kritičkom ocenjivanju, te da razvijaju svoju toleranciju prema dvosmislenosti (to jest da prihvate to što nema jasnih odgovora) o kompleksnim društvenim i političkim pitanjima.

Obrazovanje za identifikaciju i dekonstrukciju propagande naoružava pojedince veštinama u analiziranju i kritičkom ocenjivanju propagande i u nezavisnoj proceni drugih izvora informacija. Ono takođe gradi njihove kompetencije za razumevanje poruka iz medija (naročito temeljnih motiva, namera i svrha onih koji su sačinili te poruke), za razumevanje komunikativnih strategija koje koriste oni koji proizvode propagandu i za razumevanje političkih i društvenih konteksta u kojima se propaganda proizvodi. Obrazovanje za digitalnu pismenost isto tako ohrabruje i podržava razvoj širokog niza kompetencija, uključujući i sposobnost da se razumeju komunikativne namere onih koji postavljaju materijal na internet, sposobnost da se analizira i da se ocenjuje sadržaj tog materijala, sposobnost da se pristupi drugim nezavisnim izvorima informacija, te sposobnost da se razumeju onlajn jezik i procesi komunikacije.

Konačno, obrazovanje za korišćenje demokratskih sredstava za izražavanje sopstvenih političkih gledišta odnosi se na opremanje pojedinaca znanjem i razumevanjem demokratskih procesa i zakona, razumevanjem komunikacije (to jest kako treba da cilja komunikaciju i kroji je po meri njene nameravane publike) i veštinama da sopstvenu komunikaciju na odgovarajući način prilagodi. Takvo obrazovanje bi takođe idealno trebalo da opremi pojedince veštinama za saradnju i veštinama za rešavanje sukoba (tako da mogu da preduzimaju demokratske akcije zajedno sa svojim sugrađanima) i osećajem građanskog duha (tako da budu predisponirani da preduzimaju demokratske akcije), odgovornošću (tako da preduzimaju samo odgovorne akcije) i samoefikasnošću (tako da osećaju da njihovi ciljevi mogu da se postignu, barem delimično, ako se preduzimaju demokratske akcije).

Ukratko, te metode koje su delotvorne za jačanje otpornosti prema radikalizaciji jesu metode koja povećavaju sledeće konkretne kompetencije:

- znanje i kritičko razumevanje nasilnog ekstremizma i terorizma;
- znanje i kritičko razumevanje sebe;

- veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja;
- otvorenost prema drugim uverenjima i perspektivama;
- autonomne veštine učenja;
- toleranciju prema dvosmislenosti;
- znanje i kritičko razumevanje medija;
- znanje i kritičko razumevanje politike i prava;
- znanje i kritičko razumevanje jezika i komunikacije;
- jezičke i komunikativne veštine;
- veštine za saradnju;
- veštine za rešavanje sukoba;
- građanski duh;
- odgovornost;
- samoefikasnost.

Vredno je pažnje da su sve navedene kompetencije, osim prve, sadržane u Referentnom okviru. Okvir predlaže 20 kompetencija koje su potrebne pojedincima za bi funkcionisali kao demokratski i interkulturalalno kompetentni građani (vidi Knjigu 1 ove publikacije). One uključuju sve kompetencije, osim prve, koje su napred nabrojane.

Ta lista kompetencija obuhvata niz stavova, veština, znanja i kritičkog razumevanja. Međutim, ona naročito ne uključuje vrednosti. Međutim, vrednosti su sastavni deo Referentnog okvira. Pored toga, obrazovanje za demokratsko građanstvo i obrazovanje za ljudska prava imaju za cilj da baš osnaže učenike da vrednuju ljudska prava, kulturnu raznolikost, demokratiju i vladavinu zakona. Otuda, Povelja o obrazovanju za demokratsko građanstvo i obrazovanje za ljudska prava Saveta Evrope (2010) definiše obrazovanje za demokratsko građanstvo kao obrazovanje, obuku, jačanje svesti, informisanje, prakse i aktivnosti kojima je cilj da osnažuju učenike da koriste i brane svoja demokratska prava i odgovornosti u društvu, da vrednuju raznolikost i da igraju aktivnu ulogu u demokratskom životu s namerom da promovišu i štite demokratiju i vladavinu zakona. Ta povelja isto tako definiše obrazovanje za ljudska prava kao obrazovanje, obuku, jačanje svesti, informisanje, prakse i aktivnosti kojima je cilj da osnažuju učenike da doprinose izgradnji i odbrani univerzalne kulture ljudskih prava u društvu kako bi se promovisala i štitila ljudska prava i osnovne slobode.

Korišćenje sveobuhvatnog pristupa školi za podsticanje razvoja kompetencija

Istraživanje je otkrilo da su obrazovanje za demokratsko građanstvo i obrazovanje za ljudska prava najdelotvorniji u postizanju njihovih ciljeva kada se prenesu korišćenjem sveobuhvatnog pristupa školi. Taj pristup se odnosi na integrisanje vrednosti i načela demokratije i ljudskih prava u sve aspekte školskog života, uključujući i nastavne planove i programe, metode nastave i učenja i resurse, ocenjivanje, rukovođenje, strukture upravljanja i odlučivanja i procesa, politike i kodekse ponašanja, odnose između osoblja i odnose između osoblja i učenika, vannastavne aktivnosti i veze sa

zajednicom. Sveobuhvatni pristup školi stvara okruženje za učenje u kome vrednosti i načela demokratije i ljudskih prava učenici mogu da se istražuju, razumeju i doživljavaju na bezbedan i miran način.

Postoje brojne mere koje je potrebno preduzeti kada se realizuje sveobuhvatni pristup školi na obrazovanje za demokratsko građanstvo i obrazovanje za ljudska prava. One obuhvataju, između ostalog:

- uvođenje klime otvorene učionice unutar škole. To je klima u kojoj učenici mogu da pokreću pitanja koja ih zabrinjavaju, u kojoj im je dozvoljeno da diskutuju o kontroverznim pitanjima, gde se ohrabruju da izražavaju sopstvena mišljenja i da slušaju jedni druge, i u kojoj im je dozvoljeno da istražuju niz različitih perspektiva. Ta učionica se tretira kao bezbedan prostor koji je otvoren, participativan, uljudan i inkluzivan, sa učenicima koji učestvuju u postavljanju i primeni osnovnih pravila koja pružaju potrebne kodekse ponašanja ukoliko diskusije postanu pregrejane ili ukoliko postoji ozbiljno neslaganje o nekom pitanju.
- Uvođenje etosa u školu koji poštuje prava, u kome se politike i prakse zasnovane na načelima ljudskih prava i odgovornosti postavljaju u centar aktivnosti škole i pristupa nastavi i učenju, i primenjuju se širom svih školskih odnosa, uključujući i učenike, nastavnike, roditelje i upravnike, te na širu lokalnu i globalnu zajednicu.
- Zahtevanje od učenika, u okviru njihovog formalnog obrazovanja, da preduzimaju organizovane projekte za društveno korisno učenje ili praktične projekte u svojim zajednicama. Takvi projekti zahtevaju od učenika da učestvuju u organizovanim aktivnostima koje su korisne za njihove zajednice, pri čemu se te aktivnosti baziraju na onom što je naučeno u učionici; nakon toga, od učenika se traži da kritički razmišljaju o svom iskustvu iz društveno korisnog rada kako bi razvili svoje akademsko učenje, stekli dodatno razumevanje sadržaja kursa, te povećali svoj osećaj lične vrednosti i građanske odgovornosti.
- Pružanje mogućnosti za učenike da učestvuju u formalnom donošenju odluka i u školi i u lokalnoj zajednici, na primer, kroz studentske savete, zastupljenost u radnim grupama i grupama za politike itd.

Dalje mere koje mogu da se preduzmu kada se realizuje sveobuhvatni pristup školi opisane su u Poglavlju 5, o pristupu cele škole.

Sada postoji obilan skup istraživačkih dokaza koji pokazuju da kada učenici dožive klimu otvorene učionice, kada pohađaju školu koja ima etos koji poštuje prava, preduzimaju društveno korisno učenje i učestvuju u školskim savetima, oni će verovatnije:

- imati više nivoe građanskog znanja;
- podržavati demokratske vrednosti;
- razumeti sopstvena prava, kao i svoje odgovornosti prema drugim ljudima;
- podržavati prava drugih;
- razvijati veštine kritičkog razmišljanja i rezonovanja višeg reda;
- razvijati pozitivne i društveno odgovorne identitete;
- razvijati pozitivne i kooperativne odnose sa svojim vršnjacima na osnovu slušanja, poštovanja i empatije;

- prihvatati odgovornost za sopstvene odluke;
- razvijati pozitivne stavove prema inkluzivnosti i raznolikosti u društvu;
- početi da se bave političkim i društvenim pitanjima;
- osećati se osnaženi kao građani koji mogu da se suprotstavljaju nepravdi, nejednakosti i siromaštvu u svetu;
- baviti se demokratskim aktivnostima u budućnosti.

Drugim rečima, obrazovanje za demokratsko građanstvo i obrazovanje za ljudska prava, preneti kroz sveobuhvatni pristup školi, pomažu učenicima da postanu obrazovani, obzirni, odgovorni, angažovani i osnaženi građani (za detalje istraživačkih dokaza koji podržavaju ovaj zaključak, čitaoci treba da konsultuju relevantne izvore nabrojane na kraju ovog poglavlja u odeljku Dodatno štivo za proučavanje).

Izgradnja otpornosti prema radikalizaciji korišćenjem Referentnog okvira

Referentni okvir je razvijen kao sveobuhvatno, sistematsko i koherentno sredstvo za realizaciju obrazovanje za demokratsko građanstvo i obrazovanje za ljudska prava korišćenjem pristupa cele škole za građenje kompetencija koje su potrebne učenicima da brane i promovišu ljudsko dostojanstvo, ljudska prava, kulturnu raznolikost, demokratiju i vladavinu zakona. Kroz njegov model kompetencija, deskriptore i smernice o nastavnom planu i programu, pedagogiji i ocenjivanju, on obezbeđuje materijal koji je potreban za sistematsku realizaciju obrazovanje za demokratsko građanstvo i obrazovanje za ljudska prava u sistemu formalnog obrazovanja, počev od predškolskog do visokog obrazovanja. Nadalje, kao što smo napred videli, ukoliko se odgovarajuće primeni, Referentni okvir takođe predstavlja sredstvo za naoružavanje učenika kompetencijama koje daju otpornost prema širokom nizu uslova koji podstiču i omogućuju radikalizaciju, a koji su okvirno prikazani ranije u ovom poglavlju.

Referentni okvir naročito predstavlja sveobuhvatnije i sistematičnije sredstvo za opremanje učenika kompetencijama koje su potrebne za otpornost od bilo kojih pojedinačnih metoda koje su razmatrane napred u odeljku Otpornost prema radikalizaciji. U stvari, obrazovanje na osnovu Referentog okvira obavezno obuhvata četiri od šest metoda koje su razmatrane u tom odeljku (to jest negovanje kompleksnog razmišljanja, obrazovanje o propagandi, obrazovanje za digitalnu pismenost i obrazovanje za korišćenje demokratskih sredstava) i nema razloga zašto obrazovanje utemeljeno u Referentnom okviru ne može takođe da se dopuni i unapredi korišćenjem druge dve metode (tj. metode raskrinkavanja glamurizacije nasilnog ekstremizma i terorizma i dekonstrukcije nasilnih ekstremističkih narativa i davanja kontranarativa).

Ukratko, Referentni okvir pruža sveobuhvatan sistem za građenje otpornosti mladih ljudi na uslove koji mogu da dovedu do radikalizacije. Postoji obilje dokaza da će pojedinci koji su opremljeni kompetencijama navedenim u Referentnom okviru moći da se odupru radikalizaciji u vrlo širokom nizu predisponirajućih i habilitacionih uslova za radikalizaciju koji su okvirno dati u ovom poglavlju.

Praksa – kako postići ove ciljeve

Oni koji žele da grade otpornost mladih ljudi prema radikalizaciji treba u sistem formalnog obrazovanja da uvedu nastavni plan i program koji se zasniva na kompetencijama, koji će podržavati razvoj 20 kompetencija sadržanih u Referentnom okviru. Smernice o tome kako Referentni okvir može da se koristi da bi se revidirao i preispitao postojeći nastavni plan i program ili da se isplanira novi nastavni plan i program date su u Poglavlju 1, o nastavnom planu i programu. Nastavni plan i program koji se zasniva na kompetencijama treba da se prenese kroz sveobuhvatni pristup školi da bi njegov uticaj na učenike bio maksimalan. Poglavlje 5, o sveobuhvatnom pristupu školi, objašnjava kako Referentni okvir može da se primeni korišćenjem tog pristupa.

Pored toga, nastavni plan i program koji se zasniva na kompetencijama treba da se prenese korišćenjem odgovarajućih pedagoških metoda, a napredovanje učenika u ovladavanju kompetencijama treba da se procenjuje korišćenjem odgovarajućih metoda ocenjivanja. Smernice o takvim metodama su date u poglavljima 2 i 3, o pedagogiji, odnosno ocenjivanju. Obrazovanje nastavnika takođe treba da se prilagodi kako bi se osiguralo da oni imaju potrebne kapacitete i ekspertizu da sprovedu nastavni plan i program koji se zasniva na kompetencijama. Poglavlje 4, o obrazovanju nastavnika, daje smernice u vezi s tim.

Stoga Referentni okvir predstavlja sveobuhvatan komplet materijala koji, ukoliko se koristi za usmeravanje politika i prakse obrazovanja, može omogućiti da sistem formalnog obrazovanja gradi otpornost učenika prema radikalizujućim uticajima i nasilnim ekstremističkim komunikacijama, propagandi i retorici.

Preporuke

Donosiocima političkih odluka i kreatorima politika sa odgovornostima za demokratsko upravljanje, javne vlasti, društvenu integraciju, društvenu koheziju, policijsku delatnost, bezbednost i obrazovanje

- Preispitajte, revidirajte i obnovite sisteme formalnog obrazovanja u svojoj zemlji kako biste obezbedili da ti sistemi budu u skladu sa Referentnim okvirom i omogućite učenicima da budu opremljeni kompetencijama koje su potrebne za jačanje njihove otpornosti prema radikalizujućim uticajima i nasilnim ekstremističkim i terorističkim komunikacijama.

Donosiocima političkih odluka i kreatorima politika sa odgovornostima za obrazovanje

- Obezbedite prikladno obrazovanje vezano za načela i prakse Referentnog okvira za sve profesionalce iz obrazovanja – uključujući i one koji obrazuju nastavnike, direktore škola, nastavnike i pripravnike nastavnike.
- Obezbedite da se pruži prikladno obrazovanje za sve profesionalce iz obrazovanja za problem radikalizacije koja vodi u nasilni ekstremizam i terorizam i kako Referentni okvir može da se koristi za borbu protiv takve radikalizacije.
- Obezbedite materijalnu podršku i resurse koji su potrebni za primenu Referentnog okvira kroz ceo formalni sistem obrazovanja vaše zemlje.

Praktičarima obrazovanja, policiji, članovima bezbednosnih službi i ostalim državnim akterima uključenim u prevenciju nasilnog ekstremizma i terorizma

- Upoznajte se sa načelima i praksama Referentnog okvira.

Donosiocima političkih odluka i kreatorima politika sa odgovornostima za demokratsko upravljanje, javne vlasti, društvenu integraciju, društvenu koheziju, policijsku delatnost i bezbednost

- Koristite Referentni okvir kao osnovu za kooperaciju s kreatorima politika obrazovanja kako biste osigurali da politike o društvenoj integraciji, društvenoj koheziji, policijskoj delatnosti i bezbednosti ne podrivaju obrazovne ciljeve Referentnog okvira i metode koje mogu da se koriste za jačanje kompetencija učenika za demokratsku kulturu (na primer, otvorena učionica, etos poštovanja prava).

Donosiocima političkih odluka i kreatorima politika sa odgovornostima za demokratsko upravljanje, javne vlasti, društvenu integraciju i društvenu koheziju

- Obezbedite da strukture državnih institucija reaguju na brige građana i jačajte njihovu legitimnost kroz promišljen dijalog i masovno demokratsko angažovanje.
- Obezbedite sisteme i strukture kako biste osigurali da učenici mogu da utiču na odluke koje ih pogađaju.
- Preduzmite meru za započinjanje rešavanja širih problema nepovoljnog položaja, diskriminacije i isključenosti koje doživljavaju marginalizovane grupe.

Resursi

Council of Europe (1950), *European Convention on Human Rights*, (*Evropska konvencija o ljudskim pravima*) Council of Europe, Strasbourg: www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf.

Council of Europe (2010), *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (*Povelja o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava Saveta Evrope*), *Recommendation CM/Rec*(*2010*)*7 and explanatory memorandum*. Council of Europe, Strasbourg: https://rm.coe.int/16803034e3.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies* (*Kompetencije za demokratsku kulturu: živeti zajedno kao jednaki u kulturno raznolikim demokratskim društvima*), Council of Europe, Strasbourg: www.coe.int/competences.

Council of Europe (2016), *Teaching controversial issues* (*Predavanje kontroverznih tema*), Council of Europe, Strasbourg: https://rm.coe.int/16806948b6.

Council of Europe (2017), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (accompanying chapters in the present volume on curriculum, pedagogy, assessment, the whole-school approach and teacher education) (*Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu prateća poglavlja u ovoj knjizi o nastavnom programu,*

pedagogiji, ocenjivanju, pristupu celoj školi i obrazovanju nastavnika) , Council of Europe, Strasbourg.

Radicalisation Awareness Network (2017), *Preventing radicalisation to terrorism and violent extremism: approaches and practices* (*Sprečavanje radikalizacije koja vodi do terorizma i nasilnog ekstremizma: pristupi i prakse*): https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/ran_collection-approaches_and_practices_en.pdf.

UNESCO (2013), *Media and information literacy: policy and strategy guidelines* (*Pismenost za medije i informacije: smernice za praktičnu politiku i strategiju*), UNESCO, Paris: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf.

United Nations (1948), *Universal Declaration of Human Rights* (*Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima*), United Nations, New York: www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/.

United Nations (1989), *Convention on the Rights of the Child* (*Konvencija o pravima deteta*), United Nations, New York: www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx.

Dodatno štivo za proučavanje

Bartlett J., Birdwell J. and King M. (2010), *The edge of violence* (*Rub nasilja*), Demos, London, dostupno na www.demos.co.uk/files/Edge_of_Violence_-_full_-_web.pdf?1291806916, pristupljeno 30. decembra 2017.

Bonnell J. et al. (2011), *Teaching approaches that help to build resilience to extremism among young people* (*Pristupi nastavi koji pomažu jačanju otpornosti prema ekstremizmu među mladim ljudima*), Research Report DFE-RR119, Department for Education, London, dostupno na www.gov.uk/government/publications/teaching-approaches-that-help-to-build-resilience-to-extremism-among-young-people, pristupljeno 30. decembra 2017.

Bouchard M. (ed.) (2015), *Social networks, terrorism and counter-terrorism: radical and connected* (*Društvene mreže, terorizam i kontraterorizam: radikalni i povezani*), Routledge, London.

Briggs R. and Feve S. (2014), *Countering the appeal of extremism online* (*Borba protiv poziva na ekstremizam onlajn*), Institute for Strategic Dialogue, London, dostupno na www.dhs.gov/sites/default/files/publications/Countering%20the%20Appeal%20of%20Extremism%20Online-ISD%20Report.pdf, pristupljeno 30. decembra 2017.

Council of Europe (2015), *The fight against violent extremism and radicalisation leading to terrorism – Action Plan* (*Borba protiv nasilnog ekstremizma i radikalizacije koja vodi do terorizma – Akcioni plan*), 19 May 2015, CM(2015)74, Council of Europe, Strasbourg, dostupno na https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c3576, pristupljeno 30. decembra 2017.

Council of Europe (2016), *Action Plan on building inclusive societies (2016-2019)* (*Akcioni plan za izgradnju inkluzivnih društava (2016–2019.*), CM(2016)25, Council of Europe,

Strasbourg, dostupno na https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM(2016)25, pristupljeno 30. decembra 2017.

Covell K. (2013), *"Children's human rights education as a means to social justice: a case study from England"* (*„Obrazovanje dece za ljudska prava kao sredstvo za društvenu pravdu: studija slučaja iz Engleske"*), Revista Internacional de Educación para la Justicia Social Vol. 2, No. 1, pp. 35-48.

Crone M. (2010), *Dynamiker i ekstremistiske miljøer (Dinamika u ekstremističkim sredinama)*, DIIS, Copenhagen, dostupno na https://www.diis.dk/files/media/publications/import/extra/wp2010-24-dynamikker-i-ekstremistiske_miljoeer-web_1.pdf , pristupljeno 30. decembra 2017.

Davies L. (2008), *Educating against extremism* (*Obrazovati protiv ekstremizma*), Trentham Books, Stoke on Trent.

Davies L. et al. (2015), *Formers and families: transitional journeys in and out of violent extremisms in the UK* (*Bivši i porodice: prelazna putovanja u nasilni ekstremizam i iz njega u UK*), Connect Justice, Birmingham, dostupno na https://www.uu.nl/sites/default/files/sieckelinck_winter_formers_families.pdf, pristupljeno 30. decembra 2017.

Department for Communities and Local Government (2010), *Preventing support for violent extremism through community interventions: a review of the evidence.* (*Sprečavanje podrške za nasilni ekstremizam kroz intervencije zajednice: revizija dokaza*). *Rapid evidence assessment – Full final report*, DCLG, London, dostupno na http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120919164935/http://www.communities.gov.uk/documents/communities/pdf/1513881.pdf, pristupljeno 30. decembra 2017.

Dyer E. and Simcox R. (2013), *Al-Qaeda in the United States: a complete analysis of terrorist offences* (*Al Kaida u Sjedinjenim državama: kompletna analiza terorističkih dela*), Henry Jackson Society, London.

European Commission's Expert Group on Violent Radicalisation (2008), *Radicalisation processes leading to acts of terrorism* (*Procesi radikalizacije koji vode u teroristička dela*), European Commission, Brussels.

Hatcher J. A., Bringle R. G. and Hahn T. W. (eds) (2017), *Research on student civic outcomes in service learning: conceptual framework and methods* (*Istraživanje o građanskim ishodima studenata u društveno korisnom učenju: konceptualni okvir i metode*), Stylus Publishing, Sterling, VA.

Hemmingsen A. S. (2015), *An introduction to the Danish approach to countering and preventing extremism and radicalization* (*Uvod u danski pristup suzbijanju i sprečavanju ekstremizma i radikalizacije*), DIIS, Copenhagen, dostupno na http://pure.diis.dk/ws/files/470275/DIIS_Report_2015_15_2_ed..pdf, pristupljeno 30. decembra 2017.

Hogg M. A., Kruglanski A. and van den Bos K. (eds) (2013), *"Uncertainty and extremism"* (*„Neizvesnost i ekstremizam"*), *Journal of Social Issues* Vol. 69, No. 3, pp. 407-613.

Horgan J. (2014), *The psychology of terrorism* (*Psihologija terorizma*) (2nd edn), Routledge, New York.

Kühle L. and Lindekilde L. (2010), *Radicalization among young Muslims in Aarhus* (*Radikalizacija među mladim muslimanima u Arhusu*), Centre for Studies in Islamism and Radicalisation, Aarhus, dostupno na https://www.ps.au.dk/fileadmin/site_files/filer_statskundskab/subsites/cir/radicalization_aarhus_FINAL.pdf, pristupljeno 30. decembra 2017.

Lennings C. J. et al. (2010), *"Grooming for terror: the internet and young people"* (*Pripremanje za teror: Internet i mladi ljudi*), *Psychiatry, Psychology and Law* Vol. 17, No. 3, pp. 424-37.

Liht J. and Savage S. (2013), *"Preventing violent extremism through value complexity: being Muslim being British"* (*„Sprečavanje nasilnog ekstremizma kroz kompleksnost vrednosti: biti musliman, biti Britanac"*), Journal of Strategic Security Vol. 6, No. 4, pp. 44-66.

Ragazzi F. (2018), *Students as suspects? The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states – Interim report* (*Studenti kao osumnjičeni? Izazovi politika kontraradikalizacije u obrazovanju u zemljama članicama Saveta Evrope – privremeni izveštaj*), Council of Europe, Strasbourg.

Ranstorp M. and Hyllengren P. (2013), *Förebyggande av Våldsbejakande Extremism I Tredjeland* (*Prevencija nasilnog ekstremizma u trećim zemljama*), Swedish Defence University, Stockholm.

Roy O. (2016), *Le djihad et la mort* (*Džihad i smrt*), Editions du Seuil, Paris.

Savage S., Khan A. and Liht J. (2014), *"Preventing violent extremism in Kenya through value complexity: assessment of being Kenyan being Muslim"* (*„Sprečavanje nasilnog ekstremizma u Keniji kroz kompleksnost vrednosti: ocena biti Kenijac, biti musliman*), Journal of Strategic Security Vol. 7, No. 3, pp. 1-26.

Schmid A. P. (ed.) (2011), *The Routledge handbook of terrorism research* (*Rutlidž priručnik o istraživanju terorizma*), Routledge, Abingdon.

Schulz W. et al. (2010), *ICCS 2009 International Report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries* (*Međunarodni izveštaj ICCS 2009: građansko znanje, stavovi i angažovanje među učenicima nižih razreda srednjih škola u 38 zemalja*), IEA, Amsterdam, dostupno na www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf, pristupljeno 30. decembra 2017.

Sebba J. and Robinson C. (2010), *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award: Final report* (*Ocena UNICEF nagrade za škole u UK za poštovanje prava: konačan izveštaj*), UNICEF UK, London, dostupno na www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf, pristupljeno 30. decembra 2017.

Singh J., Kerr P. and Hamburger E. (eds) (2016), *Media and information literacy: reinforcing human rights, countering radicalization and extremism* (*Medijska i informaciona pismenost: jačanje ljudskih prava, borba protiv radikalizacije i ekstremizma*), UNESCO, Paris, dostupno na http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246371e.pdf, pristupljeno 30. decembra 2017.

Torney-Purta J. et al. (2001), *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen* (*Građanstvo i obrazovanje u dvadeset osam zemalja: građansko znanje i angažovanje kod četrnaestogodišnjaka*), IEA, Amsterdam, dostupno na www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf, pristupljeno 30. decembra 2017.

UNICEF UK (2017), *Rights Respecting Schools Award* (*Nagrada školama za poštovanje prava*), UNICEF UK, London, dostupno na www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/, pristupljeno 30. decembra 2017.

Youth Justice Board for England and Wales (2012), *Preventing religious radicalisation and violent extremism: a systematic review of the research evidence* (*Sprečavanje verske radikalizacije i nasilnog ekstremizma: sistematska revizija istraživačkih dokaza*), dostupno na www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396030/preventing-violent-extremism-systematic-review.pdf, pristupljeno 30. decembra 2017.

Agenti prodaje za publikacije Saveta Evrope
Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE
La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
http://www.libeurop.be

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
http://www.jean-de-lannoy.be

CANADA
Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
http://www.renoufbooks.com

CROATIA/CROATIE
Robert's Plus d.o.o.
Marasoviçeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/
RÉPUBLIQUE TCHÈQUE
Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: + 420 2 424 59 204
Fax: + 420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
http://www.suweco.cz

DENMARK/DANEMARK
GAD
Vimmelskaftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: + 45 77 66 60 00
Fax: + 45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
http://www.gad.dk

FINLAND/FINLANDE
Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: + 358 (0)9 121 4430
Fax: + 358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
http://www.akateeminen.com

FRANCE
Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
http://book.coe.int

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
http://www.librairie-kleber.com

NORWAY/NORVÈGE
Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
http://www.akademika.no

POLAND/POLOGNE
Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 W ARSZAWA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
http://www.arspolona.com.pl

PORTUGAL
Marka Lda
Rua dos Correeiros 61-3
PT-1100-162 L ISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

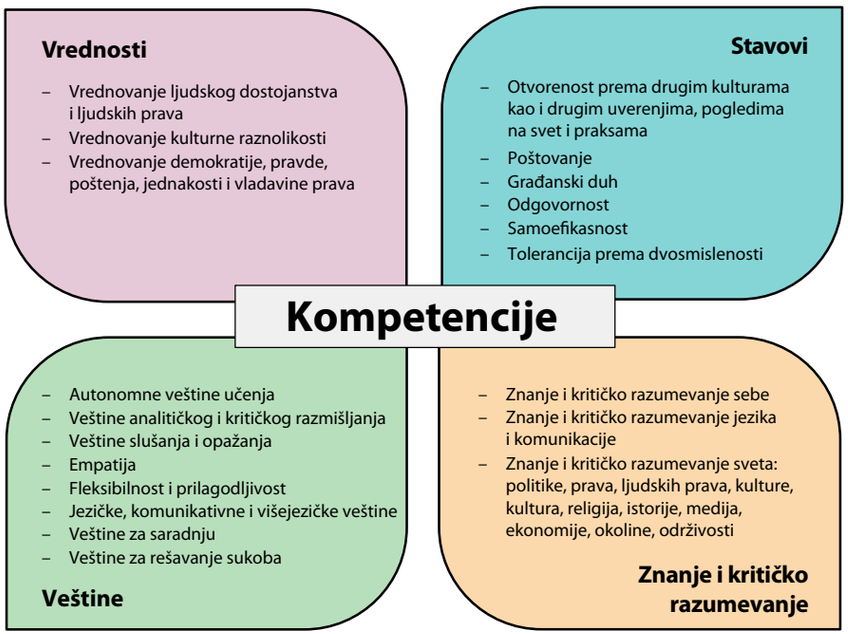
RUSSIAN FEDERATION/
FÉDÉRATION DE RUSSIE
Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 M OSCOW
Tel.: + 7 495 739 0971
Fax: + 7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
http://www.vesmirbooks.ru

SWITZERLAND/SUISSE
Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN
Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI
The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: + 44 (0)870 600 5522
Fax: + 44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
http://www.tsoshop.co.uk

UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA
Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
http://www.manhattanpublishing.com

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int

Model Kompetencija za demokratsku kulturu