

PEDAGOGIJA

PEDAGOGY

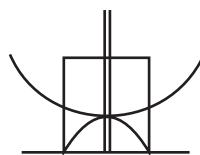
E. HEBIB, Z. ŠALJIĆ, V. SPASENOVIĆ: *Uloga pedagoga u unapređivanju evaluacije školskog rada*; M. ILIĆ: *Didaktičke vrednosti kooperativnog učenja: miks-metodska studija*; S. MAKLJENOVICIĆ, B. KUZMANOVIĆ, Ž. PAPIĆ: *Stavovi učenika mašinske struke prema školi i nastavi*; K. KRSTIĆ: *Zakonski zagaranovana podrška učenicima sa smetanjama u razvoju u inkluzivnoj školi*.

4
—
2017

GOD. LXXII

Str. 373 – 579

BEOGRAD, 2017.



B E O G R A D

P E D A G O G I J A

ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

Časopis izlazi od jula 1946. godine pod nazivom *Savremena škola - časopis za pedagoška pitanja*, a od 1963. godine pod sadašnjim nazivom *Pedagogija*.

Ministarstvo za nauku, tehnologiju i razvoj Republike Srbije, rešenjem br. 413-00-356/2001-01 od 26. 07. 2001.god. ocenilo je da je časopis *Pedagogija* od posebnog interesa za nauku.

Časopis izlazi uz finansijsku pomoć Ministarstva prosvete i nauke Republike Srbije.

Preplata se šalje na žiro račun:
205-21100-32

Izlazi tromesečno.
Rukopisi se ne vraćaju.

Preplata na časopis traje sve dok se ne otkaže.
Preplata na časopis za narednu godinu otkazuje se najkasnije u decembru tekuće godine.

Štampa: »Cicero« Beograd

GLAVNI UREDNIK

dr Radenko Krulj

ODGOVORNI UREDNIK

dr Boško Vlahović

REDAKCIJA

*dr Marijan Blažić, Ljubljana
dr Ratko Đukanović, Podgorica
dr Grozdanka Gojkov, Vršac
dr Radenko Krulj, Kosovska Mitrovica
dr Ljubomir Kocić, Beograd
dr Nikola Petrov, Skoplje
dr Nataša Vujišić Živković, Beograd
dr Boško Vlahović, Beograd*

SEKRETAR REDAKCIJE

Svetlana Krstić

LEKTOR I KOREKTOR

Biljana Nikić

PREVODIOCI

*Marina Cvetković (engleski jezik)
mr Miroslava Pecović (ruski jezik)*

TEHNIČKI UREDNIK

Angelina Mraković

Uredništvo i administracija:

Beograd, Zmaja od Noćaja 10/1, tel./faks: (011) 2629-903
imejl: forumpedagoga@gmail.com

*sadržaj***P E D A G O G I J A**
ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA**4 | 2017**

UDK-37 ISSN 0031-3807

GOD. LXXII str. 373–579

RASPRAVE I ČLANCI**Dr Emina Dž. Hebib****Dr Zorica S. Šaljić****Dr Vera Z. Spasenović****Dr Mirsada S. Zukorlić****Dr Mila J. B. Nadrljanski****Dr Đurđica N. Vukić****Dr Ante S. Čorkalo****MA Milan S. Grujović****Dr Radojko V. Damjanović****Dr Dragan D. Mihajlović****MA Jelena Lj. Grujović****MA Marina Ž. Ilić****MA Ana R. Vukobrat****MA Snežana V. Makljenović****MA Biljana D. Kuzmanović****Dr Željko M. Papić****MA Katarina Z. Krstić****MA Nina S. Stanojević****Dr Slavica M. Golubović****Dr Marijana S. Panić****MA Milana M. Mitrović****Dr Miodrag D. Stokić****379** *Uloga pedagoga u unapređivanju evaluacije školskog rada***396** *Empatija – ključna dimenzija pedagoške kompetencije učitelja***407** *Empirical research on remuneration as a motivation factor in insurance industry in the Republic of Croatia***420** *Uspešno upravljanje ljudskim kapitalom u osnovnom obrazovanju***ISTRAŽIVANJA****440** *Didaktičke vrednosti kooperativnog učenja: miks-metodska studija***463** *Stavovi studenata vaspitačke škole i vaspitača iz prakse prema inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju***481** *Stavovi učenika mašinske struke prema školi i nastavi***498** *Zakonski zagarantovana podrška učenicima sa smetnjama u razvoju u inkluzivnoj školi***514** *Korelacija brzine čitanja, broja grešaka i razumevanja pročitanog kod dece mlađeg školskog uzrasta*

MA Elena I. Bilić	
MA Verica M. Kovačević	
MA Jadranka Ž. Milošević	525 <i>Identifikacija vršnjačkog nasilja kod učenika starijeg osnovnoškolskog uzrasta</i>
Dr Branislava T. Knežić	536 <i>Vaspitači u zatvoru od stručnosti do priučenosti</i>
ISTORIJA PEDAGOGIJE	
MA Sanja M. Dabić	
Dr Nataša A. Vujišić	
Živković	553 <i>Uporedna analiza shvatanja pedagogije kao nauke dr Vojislava Bakića i dr Vojislava Mladenovića</i>
	576 PREGLED SADRŽAJA ZA 2017. GODINU

contents

4 | 2017

P E D A G O G Y
PERIODICAL OF PEDAGOGUES' FORUM

UDK-37 ISSN 0031-3807

VOL LXXII PG. 373–579

DISCUSSIONS AND ARTICLES

Emina Dž. Hebib, PhD	
Zorica S. Šaljić, PhD	
Vera Z. Spasenović, PhD	379 <i>The role in improving evaluation of school work</i>
Mirsada S. Zukorlić, PhD	396 <i>Empathy – a key dimension of the pedagogical competence of teachers</i>
Mila J. B. Nadrljanski, PhD	
Durdica N. Vukić, PhD	
Ante S. Čorkalo, PhD	407 <i>Empirical research on remuneration as a motivation factor in insurance industry in the Republic of Croatia</i>
Milan S. Grujović, MA	
Radojko V. Damjanović, PhD	
Dragan D. Mihajlović, PhD	
Jelena Lj. Grujović, MA	420 <i>Successful managing of human resources in elementary education</i>

RESEARCH	
Marina Ž. Ilić, MA	440 <i>Didactical values of cooperative learning: mix-methodological study</i>
Ana R. Vukobrat, MA	463 <i>Attitudes of students attending college of higher vocational studies-course preschool education and educators involved in practical work towards inclusive education</i>
Snežana V. Makljenović, MA	481 <i>Attitudes of students of the vocational school for mechanical engineering towards school and teaching</i>
Biljana D. Kuzmanović, MA	
Željko M. Papić, PhD	
Katarina Z. Krstić, MA	498 <i>Support to students with developmental disorders in an inclusive school justified by law</i>
Nina S. Stanojević, MA	
Slavica M. Golubović, PhD	
Marijana S. Panić, PhD	
Milana M. Mitrović, MA	
Miodrag D. Stokić, PhD	
Elena I. Bilić, MA	514 <i>Correlation of the speed of reading, number of errors and understanding of the read passages of children in lower school age</i>
Verica M. Kovačević, MA	
Jadranka Ž. Milošević, MA	
Branislava T. Knežić, PhD	525 <i>Identification of peer violence of the students of upper primary school age</i>
	536 <i>Pedagogues in prison from professional experts to undertrained employees</i>
HISTORY OF PEDAGOGY	
Sanja M. Dabić, MA	553 <i>Comparative analysis of pedagogy comprehension as a science of Vojislav Bakić, PhD and Vojislav Mladenović, PhD</i>
Nataša A. Vujišić Živković, PhD	
	576 CONTENTS REVIEW FOR 2017. YEAR

содержание

ПЕДАГОГИКА
издается ФОРУМОМ ПЕДАГОГОВ

4 | 2017

УДК-37 ИССН0031-3807

ГОД. LXXI стр. 373–579

ОБСУЖДЕНИЯ И СТАТЬИ

- Др Эмина Дж. Хебиб
Др Зорица С. Шалич
Др Вера З. Спасоевич 379 *Роль педагога в улучшении процесса изречения Тоценки о работе школы*
- Др Мирсада С. Зукорлич 396 *Эмпатия – ключевой аспект педагогической компетентности учителя*
- Др Мила Й. Б. Надрлянски
Др Джурджаца Н. Вукич
Др Анте С. Чоркало 407 *Эмпирические исследования вознаграждения как мотивационного фактора в страховой отрасли в Республике Хорватии*
- МА Милан С. Груйович
Др Радойко В. Дамянович
Др Драган Д. Михайлович
МА Елена Лю. Груйович 420 *Успешное управление человеческим капиталом в начальном образовании*
- МА Марина Ж. Илич 440 *Дидактические ценности процесса совместного учения: исследование микс методического подхода*
- МА Ана Р. Вукобрат 463 *Отношение к инклюзивному воспитанию и образованию учащихся школы для воспитателей и воспитателей из практики*
- МА Снежана В. Макленович
МА Биљана Д. Кузманович
Др Желько М. Папич 481 *Как учащихся с механического профессионального уклона относятся к школе и обучению*
- МА Катарина З. Крстич 498 *Законом гарантированная поддержка в инклюзивной школе для учащихся с затруднениями в развитии*

МА Нина С.Станоевич Др Славица М. Голубович Др Марияна С. Панич МА Милана М. Митрович Др Миодраг Д. Стокич	514	<i>Корреляция скорости чтения, количества ошибок и понимания детьми младшего школьного возраста прочитанного текста</i>
МА Елена И. Билич МА Верица М. Ковачевич МА Ядренка Ж. Милошевич	525	<i>Идентификация среди учащихся старшего начального возраста насилия сверстников</i>
Др Бранислава Т. Кнежич	536	<i>Тюремные воспитатели – от профессионализма до приученности</i> ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
МА Саня М. Дабич Др Наташа А. Вуисич Живкович	553	<i>Сравнительный анализ восприятия педагогики как науки др Воислава Бакича и др Воислава Младеновича</i>
	576	ОБЗОР СОДЕРЖАНИЯ ДЛЯ 2017. ГОДА

forum pedagogica

rasprave i članci

Dr Emina Dž. HEBIB
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu
Dr Zorica S. ŠALJIĆ
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu
Dr Vera Z. SPASENOVIĆ
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXII, 4, 2017.
UDK: 371.12-051
37.014.5

ULOGA PEDAGOGA U UNAPREĐIVANJU EVALUACIJE ŠKOLSKOG RADA¹

Rezime: Kao mehanizam razvoja kvaliteta školskog obrazovanja, evaluacija školskog rada praktično se primenjuje u gotovo svim savremenim školskim sistemima. U sklopu šireg procesa reforme školskog obrazovanja, u poslednjih petnaestak godina u školskom sistemu Srbije ostvareni su značajni rezultati na obezbeđivanju pretpostavki za uspešnu praktičnu primenu postupaka eksterne evaluacije školskog rada i školske samoevaluacije. Međutim, praktična primena ovog procesa i dalje je praćena brojnim dilemama i teškoćama. Nakon objašnjenja važnosti evaluacije školskog rada u cilju obezbeđivanja kvaliteta školskog obrazovanja i kratkog osvrta na aktuelno stanje u našoj školskoj praksi, analizira se pitanje mogućnosti unapređivanja prakse evaluacije školskog rada iz specifičnog ugla – uloge pedagoga u ovom procesu. Kao osnova za razmatranje pomenutog pitanja, dat je prikaz rezultata rada sekcijske školskih pedagoga, održane u okviru naučnog skupa *Susreti pedagoga – Vrednovanje u vaspitno-obrazovnom procesu* (održanom 25. i 26. 9. 2016. godine, na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu). Učesnici u radu sekcijske kao ključne pretpostavke i puteve unapređivanja prakse evaluacije školskog rada istakli su: preciznu razradu normativne osnove praktične primene ovog procesa; stručno ospozobljavanje praktičara za učešće u postupcima eksterne evaluacije školskog rada i školske samoevaluacije; razvijanje

¹ Članak je nastao u okviru projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br. 179060).

Uloga pedagoga u unapređivanju evaluacije školskog rada

saradničkih odnosa u školi i između škole i stručnih institucija i organa nadležnih za sprovodenje evaluacije.

Ključne reči: evaluacija školskog rada, unapređivanje prakse evaluacije školskog rada, školski pedagozi.

Uvod

S usmeravanjem aktuelnih reformi školskih sistema na osiguranje i razvoj kvaliteta školskog obrazovanja raste popularnost evaluacije školskog rada kao istraživačkog i praktičnog pitanja. Evaluacija školskog rada, naime, prepoznaje se kao ključna prepostavka unapređivanja kvaliteta školskog obrazovanja. U praksi funkcionisanja savremenih školskih sistema, evaluacija školskog rada široko je prihvaćena praksa. U školskom sistemu Srbije tokom poslednjih petnaestak godina dosta je urađeno na planu obezbeđivanja prepostavki za uspešnu praktičnu primenu različitih vrsta i postupaka evaluacije školskog rada. Nizom zakonskih i podzakonskih propisa regulisana je praksa sprovođenja evaluacije u oblasti školskog obrazovanja, razrađeni su i definisani standardi kvaliteta školskog obrazovanja, kao i mehanizmi i procedure procene nivoa njegove ostvarenosti. Pored toga, državni organi i stručne institucije nadležne za oblast obrazovanja razradile su i različite priručne i instruktivne materijale i instrumentarij koji mogu predstavljati značajan oslonac praktičarima u sprovođenju evaluacije školskog rada. Mogli bismo stoga reći da se u našoj zemlji, jednako kao i u drugim školskim sistemima, evaluacija školskog rada sprovodi kao planski i sistematski proces.

Međutim, praktičnu primenu evaluacije školskog rada u uslovima naše školske prakse i dalje prate brojni problemi i teškoće. Zato može biti korisno usmeriti pažnju na pitanje kako unaprediti praksu evaluacije školskog rada kod nas. U ovom radu analiziraćemo navedeno pitanje iz jednog specifičnog ugla – razmatranjem uloge školskog pedagoga u unapređivanju evaluacije školskog rada. Ovo pitanje izdvojeno je s razlogom. Ukoliko imamo na umu osnovni cilj praktičnog delovanja pedagoga u školi (kako je definisan i formulisan važećim programskim dokumentom na osnovu kojega se odvija rad stručnih saradnika različitih profila u školi), odnosno činjenicu da fokus njegovog rada treba da bude na unapređivanju ili razvijanju prakse školskog rada, sa sigurnošću možemo reći da veoma važnu oblast njegovog rada predstavlja upravo evaluacija. U tekstu koji sledi daćemo objašnjenje uloge evaluacije školskog rada u unapređivanju i razvoju kvaliteta školskog

obrazovanja i kratak osvrt na aktuelno stanje i promene u praktičnoj primeni različitih vrsta i postupaka evaluacije u našoj školskoj praksi. Posebnu pažnju posvetićemo analizi pitanja uloge pedagoga u evaluaciji školskog rada s posebnim naglaskom na potrebi i mogućnosti njegovog angažovanja na unapređivanju prakse evaluacije.

Evaluacija školskog rada kao mehanizam razvoja kvaliteta školskog obrazovanja

Paralelno sa naporima da se školski sistemi učine što efikasnijim, a školsko obrazovanje što efektivnijim, razvijaju se i u praksi primenjuju različite vrste i postupci evaluacije školskog rada (*National Testing of Pupils in Europe...*, 2009; Mons, 2009). Smatra se, naime, da se na taj način stiže do podataka koji mogu i treba da predstavljaju polaznu osnovu u osmišljavanju inovativnih mera kojima se unapređuje školska praksa, odnosno u koncipiranju interventnih mera, reformskih i razvojnih procesa i aktivnosti kojima se uvode potrebne promene u strukturi, organizaciji i načinu funkcionisanja školskog sistema (Hebib i Spasenović, 2014).

Iako se proces osiguranja i razvoja kvaliteta školskog obrazovanja može praktično odvijati na različite načine (na primer: intenziviranjem nadzora i kontrole nad radom nastavnika i škola kako bi se proverilo da li se ostvaruju predviđeni ciljevi i ishodi obrazovanja i definisani obrazovni standardi ili razradom i implementacijom u praksu tzv. modela efektivnog upravljanja školom (Radó, 2010) i sl.), sve više se ističe da je važna pretpostavka unapređivanja rezultata i prakse školskog rada – razvoj i primena složenog sistema evaluacije (eksterne evaluacije školskog rada i školske samoevaluacije). Iстicanje važnosti evaluacije školskog rada kao mehanizma osiguranja i razvoja kvaliteta školskog obrazovanja, s jedne, i razvoj teorijsko-praktičnog koncepta evaluacije školskog rada, s druge strane, rezultat su: implementacije različitih formi decentralizacije u oblasti obrazovanja u praksu funkcionisanja savremenih školskih sistema – procesa koji podrazumeva raspodelu nadležnosti i odgovornosti za kvalitet školskog rada; razvijenih teorijskih i istraživačkih saznanja o povezanosti evaluacije školskog rada sa kvalitetom upravljanja i rukovodenja radom škole, školskom efektivnošću i efikasnošću; inicijative praktičara da se razrade strategije i sredstva za unapređivanje prakse školskog rada (Graewe & Naidoo, 2004; MacBeath & McGlynn, 2002).

Međutim, bez obzira na sve veću popularnost evaluacije školskog rada kao istraživačkog pitanja i sve širu njenu praktičnu primenu, i dalje su primetne razlike u odgovaranju na pitanje šta može i treba da se podrazumeva

pod evaluacijom školskog rada i zašto i kako treba da se sprovodi taj proces, odnosno razlike u tumačenju funkcije i prirode ovog procesa (Hebib, 2013). Ove razlike rezultirale su razvojem i primenom različitih vrsta i postupaka evaluacije školskog rada uz, neretko, izraženo naglašavanje vrednosti određenih istraživačkih strategija i metodoloških rešenja u procesu evaluacije i prenaglašavanje, odnosno zanemarivanje uloge eksperata, odnosno praktičara u procesu evaluacije školskog rada (MacBeath & McGlynn, 2002).

Ukoliko prihvatimo stav da je smisao evaluativnih aktivnosti u promeni i intervenciji (Pešić, 2004) kojima treba da rezultiraju, odnosno da evaluacija ne treba da ima samo kontrolnu, već i informativnu, regulativnu, motivacionu i razvojnu funkciju (Hebib, 2014), onda je moguće posmatrati je i razumevati kao složeni proces analize, procenjivanja, kritičkog preispitivanja, menjanja i unapređivanja prakse školskog rada i celine školskog obrazovanja (Barsaga, 2004). U procesu evaluacije školskog rada potrebno je, stoga, na različite načine prikupiti što više podataka o svim segmentima školskog rada. Bez obzira na različitost njihovog porekla, načina dolaženja do njih i njihovog sadržaja, evaluativni podaci treba da se koriste kao polazna osnova u osmišljavanju akcija promena i razvoja. Prethodno rečeno znači da je procenjivanje kvaliteta školskog rada moguće jedino ukoliko se kombinovano koriste i primenjuju različite vrste i postupci evaluacije (Grauwe & Naidoo, 2004). Ukoliko se različiti evaluativni postupci praktično primenjuju kao nadopunjajući i medusobno komplementarni (Grauwe, 2004; Grauwe & Naidoo, 2004; *Evaluation of Schools Providing...*, 2004; MacBeath, 2006; MacBeath & McGlynn, 2002), a ne isključivi aspekti ili komponente složenog sistema evaluacije školskog rada, obezbeduju nam podatke na osnovu kojih sklapamo celovitu sliku o školskom radu (*Assuring Quality in Education...*, 2015).

Pregledom stručnih izvora u kojima se daje prikaz i analiza načina sprovodenja evaluacije školskog obrazovanja u praksi funkcionisanja savremenih školskih sistema, lako se može uočiti sve primetnija tendencija da se dve osnovne vrste evaluacije školskog obrazovanja – eksterna evaluacija i školska samoevaluacija u praksi primenjuju paralelno, u svojevrsnom odnosu preklapanja.

Međutim, praktična primena ove dve vrste evaluacije školskog rada, posebno način na koji se u praksi ostvaruje njihova povezanost i komplementarnost, i dalje je praćena brojnim dilemama. Razrađenost procedura i postupaka eksterne evaluacije školskog rada koji se temelje na prethodno obavljenoj standardizaciji u oblasti školskog obrazovanja, odnosno na rezultatima primene procesa definisanja obrazovnih standarda, neretko su razlog isticanja njene prednosti u odnosu na školsku samoevaluaciju, ali

istovremeno i razlog kritike i osporavanja njene široke praktične primene. S druge strane, iako je u poslednjih desetak godina u porastu broj školskih sistema u kojima je školska samoevaluacija zakonskim propisima kojima se reguliše školski rad obavezna, odnosno preporučena aktivnost za zaposlene u školi (*Assuring Quality in Education...*, 2015), i dalje se ne raspolaže jedinstvenim odgovorom na pitanje čemu zapravo služi taj proces i kako treba da se primenjuje u praksi. U uslovima kada se školska samoevaluacija razvija kao postupak kojim se „podržava“ eksterna evaluacija rada škola (npr. školskom samoevaluacijom prikupljaju se informacije potrebne za eksternu evaluaciju rada škola) i, u skladu s tim u praksi sprovodi prema unapred definisanim, od strane nadležnih organa, kriterijumima i procedurama, i sama je predmet kritika i osporavanja. Neretko se, naime, postavlja pitanje da li je školsku samoevaluaciju moguće kao proces standardizovati i formalizovati, da li je moguće, kao kod eksterne evaluacije, razraditi jednoobrazne i uniformne postupke samoevaluacije i, ako se to uradi, da li se time gubi osnovni smisao njene praktične primene (Hebib, 2015). Ako se školska samoevaluacija razvija i praktično primenjuje kao proces koji počiva na ideji o participaciji aktera školskog rada u njemu, obezbeđuje se demokratizacija procesa evaluacije školskog rada i transparentnost procedura i rezultata njegove primene, kao i postepena pretvorba jednoobraznosti i uniformnosti evaluacije školskog rada u kompleksan proces multisfernog unakrsnog procenjivanja (*Turning Tides in School Evaluation*, 2015), što je prepostavka unapređivanja prakse školskog rada na osnovi evaluativnih podataka (*Evaluation Of Schools Providing...*, 2004).

Evaluacija školskog rada u školskom sistemu Srbije – aktuelno stanje

Kao što smo već rekli u uvodnom odeljku, u školskom sistemu Srbije u poslednjih desetak godina ostvareni su značajni rezultati na planu izgradnje sistema evaluacije školskog rada i planu obezbeđivanja pretpostavki za uspešnu praktičnu primenu različitih vrsta i postupaka evaluacije.

Pre svega, u zakonskim propisima važećim za oblast školskog obrazovanja definisana su osnovna pitanja osiguranja kvaliteta rada škola. Pritom se ističe da se na osnovu rezultata evaluacije, koja treba da se sprovodi kao spoljašnja evaluacija i samoevaluacija, sačinjava plan za unapređivanje kvaliteta rada u oblastima definisanim standardima kvaliteta rada škola (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009; *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2013; *Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju*, 2013). U posebnim odeljcima važećih zakonskih propisa date su ključne odredbe vezane za nadzor i kontrolu nad radom škola,

završne ispite i nacionalna i međunarodna ispitivanja učeničkih postignuća kao postupci eksterne evaluacije školskog rada. Pored toga, procedure i postupci eksterne evaluacije školskog rada, ali i školske samoevaluacije, kao dveju osnovnih i u našem školskom sistemu, jednako kao i u velikom broju savremenih školskih sistema, obaveznih vrsta evaluacije školskog rada, preciznije su definisani i razrađeni u podzakonskim dokumentima (*Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanova*, 2012; *Pravilnik o stručno-pedagoškom nadzoru*, 2012). Zbog važnosti koje u sistemu evaluacije školskog rada ima, a moguće i zbog namere da se ozbiljno preispita postojeća praksa i u nju implementiraju konceptualno drugačija rešenja, školsko ocenjivanje je regulisano posebnim podzakonskim dokumentima (*Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2013; *Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju*, 2013).

Sve navedene vrste i postupci evaluacije školskog rada koji se primenjuju u našem školskom sistemu u praksi se sprovode na osnovu definisanih obrazovnih standarda. Prethodno rečeno znači da se pokazatelji kvaliteta školskog rada, kao i kriterijumi procenjivanja nivoa njegove ostvarenosti određuju u skladu sa definisanim standardima. Tako, osnovu za evaluaciju rada učenika – školsko ocenjivanje i nacionalno ispitivanje učeničkih postignuća, nadzor i kontrolu nad školskim radom i/ili eksternu evaluaciju školskog rada, različite evaluativne projekte i aktivnosti koje pokreću i samostalno realizuju zaposleni u školi predstavljalju sledeći dokumenti: *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja*, 2009; *Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, 2011; *Pravilnik o standardima kvaliteta rada obrazovno-vaspitičnih ustanova*, 2011.

Pored toga što je evaluacija školskog rada regulisana zakonskim i podzakonskim propisima i, u velikoj meri, kao proces standardizovana, jedna od važnih odlika evaluacije školskog rada u praksi funkcionisanja našeg školskog sistema, možda bi se moglo tako oceniti i reći, jeste raspodela odgovornosti i nadležnosti za njenu uspešnu praktičnu primenu. Naime, pored odgovornosti nadležnog ministarstva, i posebno njegovih organizacionih jedinica na regionalnom nivou – školskih uprava, za celinu procesa osiguranja kvaliteta školskog rada i sve izraženije participacije ključnih aktera školskog rada u procesu njegove evaluacije, od posebne je važnosti i delovanje nacionalnih stručnih institucija zaduženih za sprovođenje određenih vrsta i postupaka eksterne evaluacije i pruženje stručne pomoći i podrške zaposlenima u školi u postupcima samoevaluacije (poput Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja).

Međutim, ukoliko se osvrćemo na aktuelno stanje u domenu evaluacije školskog rada, moramo izneti ocenu da je praktična primena ovog procesa u našem školskom sistemu i dalje praćena velikim brojem problema i teškoća. Pored otpora praktičara prema određenim postupcima evaluacije školskog rada, odnosno prema načinu na koji se u našoj školskoj praksi ti postupci sprovode, ne treba zanemariti ni dileme konceptualne (pitanja svrhe i funkcije evaluacije i uloge i odnosa različitih evaluativnih postupaka u sistemu evaluacije školskog rada) i metodološke prirode (pitanja stepena zastupljenosti, prednosti i ograničenja metodoloških pristupa i rešenja koja se primenjuju i koriste u određenim evaluativnim postupcima, dobrih strana i nedostataka standardizacije i formalizacije evaluacije školskog rada i sl.) o kojima raspravljaju istraživači i koje predstavljaju teme naučnih i stručnih radova domaćih autora koji se bave proučavanjem evaluacije u oblasti obrazovanja.

Domeni delovanja pedagoga u evaluaciji školskog rada

U važećem programskom dokumentu za rad stručnih saradnika definisani su brojni zadaci i poslovi školskog pedagoga, koje, prema njihovom značenju i sadržaju, možemo svrstati u kategoriju zadataka i poslova koji se direktno odnose na evaluaciju školskog rada, odnosno pojedinačne, različite evaluativne postupke. Pored toga što je, kao posebna oblast rada pedagoga u školi, izdvojeno praćenje i vrednovanje obrazovno-vaspitnog rada (u okviru koje je izdvojeno više od deset konkretnih zadataka i poslova pedagoga, od učešća u sistematskom praćenju i analizi procesa i rezultata nastavnog rada, praćenju i analizi uspeha učenika i ostvarenosti definisanih standarda učeničkih postignuća, učešća u izradi godišnjih izveštaja o radu škole, do praćenja i procenjivanja efekata primene aktuelnih reformskih i inovativnih promena u praksi školskog rada /npr. inkluzivnog pristupa obrazovanju, odnosno konkretnije individualizacije u nastavnom radu/, pokretanja i realizacije istraživačkih projekata i aktivnosti u cilju sagledavanja stanja u školskoj praksi, evaluacije sopstvenog rada i sl.), neki od važnih zadataka i poslova pedagoga koji se odnose na evaluaciju školskog rada dati su i u okviru oblasti rad sa učenicima i rad sa nastavnicima (*Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika*, 2012). Na osnovu prethodno rečenog, moglo bi se zaključiti da pedagog može i treba da ima veoma važnu ulogu u sprovođenju evaluacije školskog rada – na primer kao: koordinator i organizator evaluativnih aktivnosti koje realizuju spoljašnji evaluatori i istraživači; inicijator, realizator ili saradnik u istraživanjima ili evaluativnim aktivnostima i projektima koji se realizuju na nivou škole; izvor

pomoći i podrške učenicima i nastavnicima u realizaciji evaluativnih postupaka koji se odnose na procenjivanje kvaliteta njihovog rada; profesionalac koji planski i sistematski pristupa samoevaluaciji.

Saradnički i partnerski odnosi koje pedagozi mogu i treba da ostvaruju sa ostalim članovima školskog kolektiva predstavljaju istovremeno i pretpostavku i mogući pozitivan rezultat uspešno realizovanih prethodno pomenutih uloga u evaluaciji školskog rada. Naime, odnosi u školi zasnovani na saradnji i partnerstvu, u brojnim istraživanjima je potvrđeno, ključ su uspešnog školskog rada (Butt & Lance, 2005, prema: Wilson & Bedford, 2008). Pored povezanosti i delimičnog preklapanja uloge pedagoga u evaluaciji školskog rada sa ulogom pedagoga u ostvarivanju i razvijanju saradničkih i partnerskih odnosa u školi, treba imati na umu da su sve evaluativne aktivnosti po svojoj prirodi analitičke i istraživačke, pa se stoga može povući paralela ili uočiti srodnost i delimična podudarnost uloge pedagoga kao evaluatora i uloge pedagoga kao istraživača školske prakse. Pošto se istraživanja praktičara pokreću i realizuju radi potpunijeg upoznavanja i boljeg razumevanja prakse, kao i potrebe da se školska praksa i uslovi u kojima se ona ostvaruje menja nabolje (Cochran Smith, prema: Kemmis, 2004), ostvarivanjem različitih zadataka i poslova u evaluaciji školskog rada kao oblasti sopstvenog delovanja, pedagozi na najbolji način mogu da praktikuju istraživački pristup poslu.

Mogućnosti unapređivanja prakse evaluacije školskog rada: perspektiva školskih pedagoga

U okviru nacionalnog naučnog skupa *Susreti pedagoga – Vrednovanje u vaspitno-obrazovnom procesu*, održanom 25. i 26. septembra 2016. godine, na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, 42 pedagoza osnovnih i srednjih škola učestvovalo je u radu sekcije pod nazivom *Uloga pedagoga u unapređivanju kvaliteta vrednovanja vaspitno-obrazovnog procesa*. Ovako formulisan osnovni sadržaj rada sekcije školskih pedagoga konkretizovan je kroz sledeće tri teme: teškoće sa kojima se stručni saradnici-pedagozi suočavaju tokom sprovođenja evaluacije školskog rada; mogućnosti unapređivanja prakse sprovodenja eksterne evaluacije rada škole i školske samoevaluacije; vidovi i izvori podrške potrebni stručnim saradnicima-pedagozima kako bi uspešnije učestvovali u evaluaciji školskog rada i doprineli unapređivanju prakse evaluacije školskog rada. Rad u sekciji školskih pedagoga bio je organizovan u formi rada u malim radnim grupama i frontalnim oblikom rada, a osnovno metodičko rešenje koje se primenilo bila je diskusija. Nakon razmene iskustava i mišljenja o navedenim pitanjima

Uloga pedagoga u unapređivanju evaluacije školskog rada

u radnim grupama i saopštavanja rezultata rada radnih grupa, u formi frontalnog rada diskutovalo se o najčešće pominjanim pitanjima i temama. U nastavku teksta predstavljeni su osnovni rezultati rada sekcije školskih pedagoga prema navedene tri izdvojene teme.²

Teškoće sa kojima se stručni saradnici-pedagozi suočavaju tokom sprovodenja evaluacije školskog rada. Učesnici u radu sekcije školskih pedagoga naveli su sledeće teškoće koje se javljaju tokom sprovodenja različitih postupaka eksterne evaluacije školskog rada i aktivnosti u okviru školske samoevaluacije: problematičan sastav, nejasna struktura timova zaduženih za sprovođenje eksterne evaluacije školskog rada, kao i nedovoljna stručnost članova ovih timova za realizaciju aktivnosti eksterne evaluacije; neprecizni i nedovoljno jasni standardi kvaliteta rada škola, pa time i kriterijumi za procenjivanje nivoa njegove ostvarenosti; nedovoljna obućenost i pripremljenost školskih pedagoga i drugih stručnih profila zaposlenih u školi za koncipiranje i realizaciju projekata i aktivnosti školske samoevaluacije; odsustvo ili nedovoljno ispoljena podrška i pomoć (stručna i materijalna) školama i praktičarima za realizaciju projekata i aktivnosti školske samoevaluacije; nerazvijenost saradničkih odnosa, kulture timskog i partnerskog rada u školi, kao i nekvalitetna komunikacija između škole i stručnih institucija i organa nadležnih za sprovođenje evaluacije školskog rada. Kao jedan od ključnih problema praktične primene evaluacije školskog rada u postojećoj školskoj praksi, učesnici u radu sekcije izdvojili su pitanje svrhe ovog procesa, odnosno školski pedagozi ukazali su na to da se, zbog složenosti, broja i sadržaja teškoća sa kojima se praktičari suočavaju tokom realizacije različitih evaluativnih postupaka, može postaviti pitanje da li se u praksi uopšte ostvaruje osnovna funkcija evaluacije – unapređivanje prakse i rezultata školskog rada. Učesnici u radu sekcije istakli su da se višedimenzionalna i multikomponentna funkcija evaluacije školskog rada pojednostavljuju i u praksi mahom svodi na kontrolnu funkciju, što za rezultat ima i nedovoljno razvijenu njihovu motivaciju i motivaciju drugih članova školskog kolektiva za učestvovanje u evaluativnim aktivnostima i u procesu unapređivanja kvaliteta rada škole.

Navedeni podaci koje smo dobili od školskih pedagoga ne treba da čude jer su podudarni ili veoma slični sa rezultatima istraživanja koja su za predmet imala, između ostalog, analizu prakse evaluacije školskog rada ili nekog njenog segmenta (npr. evaluaciju rada nastavnika) u postojećoj

² Moramo dodati dve bitne napomene: drugi autor rada bio je voditelj u radu pomenute sekcije; učesnici u radu sekcije su bili upoznati sa tim da će se dobijeni podaci iskoristiti za pripremu teksta za publikovanje.

školskoj praksi. Kao jedan od ključnih nedostataka praktične primene evaluacije školskog rada u našem školskom sistemu, praktičari ističu birokratizovanost procedura i postupaka evaluacije i neobjektivnost procena kvaliteta školskog rada (Stanićić, 2015). Ukoliko se eksterna evaluacija školskog rada sprovodi isključivo u svrhu kontrole rada škola, kao što su istakli školski pedagozi – učesnici u radu sekcije, bez većih mogućnosti da se evaluativni podaci koriste kao polazište u razvijanju prakse, dolazi do toga da praktičari procedure i postupke evaluacije doživljavaju kao besmislenu rutinu i da ne pokazuju poverenje prema evaluatorima (eksternim) i evaluativnim podacima (Peterson, 2000). Da bi praktičari zauzeli pozitivan stav prema evaluaciji školskog rada, neophodno je da budu uključeni u proces donošenja odluka o kriterijumima na osnovu kojih se procenjuje kvalitet rada škola i njihov rad i o procedurama eksterne evaluacije školskog rada i školske samoevaluacije (Timmering et al., 2009).

Mogućnosti unapređivanja sprovođenja eksterne evaluacije rada škole i školske samoevaluacije. Školski pedagozi – učesnici u radu sekcije istakli su da je ključna pretpostavka unapredavanja prakse evaluacije školskog rada – precizna regulisanost procesa eksterne evaluacije školskog rada i školske samoevaluacije u zakonskim propisima na osnovu kojih se odvija školski rad u celini, pa time i njegova evaluacija. Posebno su naglasili važnost usklađenosti, uz ostvaren potreban nivo konkretnizacije, odredbi koje se odnose na evaluaciju školskog rada u zakonskim, podzakonskim dokumentima i programskim dokumentima na osnovu kojih se odvija školski rad i rad školskih pedagoga. U ovom kontekstu od posebne važnosti bi bilo razmotriti pitanje, kako su istakli učesnici u radu sekcije, da li je i u kolikoj meri postignuta podudarnost između konkretnih zadataka i poslova školskog pedagoga u oblastima praćenje i vrednovanje obrazovno-vaspitnog rada, rad sa učenicima i rad sa nastavnicima kako su definisani u programskom dokumentu za rad stručnih saradnika u školi i odredbi u važećim zakonskim i podzakonskim dokumentima koji se odnose na evaluaciju školskog rada. Pored toga, učesnici u radu sekcije školskih pedagoga istakli su potrebu da standardi kvaliteta rada škola na osnovu kojih se sprovode i eksterna evaluacija školskog rada i školska samoevaluacija budu jasnije i preciznije definisani kako bi se izbegla bilo kakva mogućnost različitih interpretacija njihovog značenja i sadržaja, a samim tim i opasnost da se prevode ne različite kriterijume i indikatore za procenjivanje kvaliteta školskog rada. Prema mišljenju školskih pedagoga – učesnika u radu sekcije, osnovni put ka unapredavanju prakse evaluacije školskog rada jeste stručno ospozobljavanje praktičara u oblasti evaluacije. Praktičarima treba ponuditi, kako je istaknuto, adekvatnu obuku i svrshishodne i funkcionalne programe stručnog

usavršavanja koji bi, pored razvoja teorijskih, bili usmereni i ka razvoju praktično primenljivih znanja o evaluaciji školskog rada, odnosno ka razvoju kompetencija potrebnih za pravu participaciju u evaluativnim projektima i aktivnostima. Da bi praktičari participirali u evaluativnim projektima i aktivnostima i da bi bili uspešni u kreiranju i realizaciji postupaka školske samoevaluacije korisno bi bilo, kako su istakli učesnici u radu sekcije školskih pedagoga, da dobijaju detaljnije informacije o rezultatima eksterne evaluacije školskog rada i konkretnija uputstva od eksternih evaluatora za prevaziđenje uočenih nedostataka u radu škole.

U zvaničnom izveštaju o eksternoj evaluaciji rada škola, slično onome što su naveli učesnici u radu sekcije školskih pedagoga, istaknuto je da je najviše manjkavosti primetno u funkcionalisanju internih sistema za praćenje i unapređivanje rada škola. Naime, iako je evidentirano da se u praksi sprovodi interno praćenje i analiza školskog rada, ono se još uvek ne sprovodi sistematski i nedovoljno se koristi kao osnova za razvoj prakse školskog rada i razvoj škole kao institucije (*Izveštaj o spoljašnjem vrednovanju kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova u školskoj 2015/2016. godini*, 2016). Pitanje na koje, stoga, treba obratiti posebnu pažnju, kako su uostalom istakli i učesnici u radu sekcije, jeste pitanje kako stvoriti uslove da se podaci dobijeni eksternom evaluacijom školskog rada koriste kao polazište u osmišljavanju intervencija, odnosno promena u školskom radu usklađenim sa realnim uslovima i obeležjima školskog konteksta (Kelaghan, Greaney & Murray, 2009), kao i pitanje da li je moguće i kako da se ovi podaci „čitaju“ kao podstrek praktičarima da razrađuju i primenjuju postupke školske samoevaluacije.

Vidovi i izvori podrške potrebnim stručnicima-pedagozima kako bi uspešnije učestvovali u evaluaciji školskog rada i doprineli unapređivanju prakse evaluacije školskog rada. Školski pedagozi koji su učestvovali u radu sekcije istakli su da bi im, pored odgovarajućeg stručnog usavršavanja u oblasti evaluacije školskog rada, najvažnije vidove i izvore podrške predstavljalo sledeće: osnaživanje saradnje između svih aktera školskog rada radi pružanja međusobne podrške u procesu eksterne evaluacije školskog rada, kao i radi uspešnog osmišljavanja i realizacije projekata i aktivnosti školske samoevaluacije; razvijanje saradnje među školama i umrežavanje škola radi razmene iskustava i praktičnih znanja, izdvajanja i afirmacije primera dobre prakse evaluacije školskog rada i sl.; uspostavljanje i razvoj kvalitetne komunikacije između škola i stručnih institucija i organa nadležnih za evaluaciju školskog rada utemeljene na principima profesionalne odgovornosti.

U prethodno navedenim sumiranim iskazima školskih pedagoga, kao ključna reč i lajtmotiv izdvaja se saradnja. Saradnja je proces koji se, u velikom broju stručnih i naučnih, analitičkih i istraživačkih radova u kojima se obraduje tematika razvoja prakse i rezultata školskog rada, prepostavki i načina sprovođenja razvojnih i reformskih procesa u oblasti školskog rada i obrazovanja i sl., posmatra i razumeva kao nužna prepostavka i neophodan poželjan efekat celokupnog školskog rada. Ukoliko prihvatimo stav da praksu školskog rada i praksu funkcionalisanja škole kao institucije u celini treba izgrađivati na temeljima saradničkih i partnerskih odnosa između aktera školskog rada (West et al., 2003), sasvim je lako doći do zaključka da je saradnja neophodan preduslov i poželjan rezultat uspešno realizovanih evaluativnih aktivnosti.

Zaključak

Prepoznata kao važan mehanizam osiguranja i razvoja kvaliteta školskog obrazovanja – evaluacija školskog rada, kao planski, sistematski i kontinuirani proces, široko se primenjuje u praksi i predstavlja važnu odliku funkcionalisanja savremenih školskih sistema. Međutim, bez obzira na to što je razvijen složeni sistem evaluacije školskog rada koji podrazumeava najčešće kombinovanu primenu različitih vrsta i postupaka evaluacije – eksternu evaluaciju školskog rada i školsku samoevaluaciju, u procesu praktične primene evaluacije školskog rada i dalje se nailazi na brojne probleme i teškoće. S druge strane, na planu teorijskog sagledavanja i tumačenja prirode i funkcije ovog procesa primetna su različita gledišta, pristupi i koncepti. Ne čudi stoga što se je ovaj segment postojeće prakse školskog rada u našoj sredini, i pored toga što su u poslednjih petnaestak godina ostvareni značajni rezultati u domenu praktične primene evaluacije školskog rada u školskom sistemu Srbije, praćen brojnim dilemama koje predstavljaju svojevrsni izazov i za istraživače i za praktičare. Jedna od mogućih dilema povezana je sa pitanjem da li i kako praktičari mogu pružiti doprinos unapređivanju prakse evaluacije školskog rada.

Školski pedagozi, zbog prirode svoje profesionalne uloge i funkcije angažovanja ovog stručnog profila u školi, mogu i treba da imaju veoma važnu ulogu u uspešnoj praktičnoj primeni različitih vrsta i postupaka evaluacije školskog rada, ali i u razvijanju prakse u ovom domenu rada škole. Međutim, školski pedagozi se suočavaju sa brojnim problemima i teškoćama u realizaciji evaluativnih aktivnosti i postupaka u praksi. Prema ocenama praktičara koje smo u tekstu prikazali, postojeću praksi evaluacije školskog

rada i mesta školskog pedagoga u realizaciji i unapređivanju tog procesa moguće je i potrebno preispitati.

Kao prvo, da bi uspešno ostvarili brojne i složene zadatke i poslove u evaluaciji školskog rada školskim pedagozima je potrebno obezbediti adekvatno obrazovanje iz ove problematike. Obrazovanje „o“ i „za“ evaluaciju školskog rada, svojim ciljevima, sadržajima i metodičkim rešenjima koja se primenjuju, treba da bude usmereno na razvoj kompetencija potrebnih za praktičnu primenu evaluacije, ali i za preispitivanje i menjanje njene prakse.

Drugo, čak i uslovima kada bi imali tako razvijene studijske programe pedagogije i akreditovane programe stručnog usavršavanja kojima bi se kod studenata pedagogije i školskih pedagoga razvijao set znanja, sposobnosti i veština koji bi ih činio stručnim za evaluaciju školskog rada, neophodno je da se praktičari planski, sistematski i kontinuirano osnažuju za proraženje kroz proces samoevaluacije i za učešće u evaluativnim aktivnostima. Stručne institucije i organi nadležni za evaluaciju školskog rada moraju se javljati kao izvor izraženije stručne pomoći i podrške školskim pedagozima i praktičarima u celini i preuzeti svoj deo odgovornosti za rešavanje problema i teškoća na koje se nailazi u praktičnoj primeni evaluacije.

Treće, jedan od prvih koraka koje bi trebalo preduzeti u cilju unapređivanja prakse evaluacije školskog rada jeste dorada ili razrada važećih propisa (i zakonskih i programskih) na osnovu koji se odvija školski rad i rad školskih pedagoga. Potrebno je uskladiti odredbe koje se odnose na evaluaciju školskog rada i ostvariti potreban nivo jasnoće, preciznosti i konkretizacije u definisanju užih, pojedinačnih pitanja poput pitanja standarda i kriterijuma za procenjivanje kvaliteta školskog rada, procedura i instrumentarija koji se primenjuju i koriste i sl.

I na kraju, ali verovatno najvažnije: evaluacija školskog rada, kao i menjanje prakse primene ovog procesa, moguća je jedino u uslovima razvijenih saradničkih odnosa u školi i između škole i okruženja. Kvalitet odnosa koji se uspostavlja i razvija između aktera školskog rada ključna je prepostavka uspešne praktične primene evaluacije školskog rada, kao i kvaliteta funkcionisanja školske institucije, školskog rada i školskog obrazovanja u celini. Mogli bismo, stoga, zaključiti – da bi se unapredila praksa evaluacije školskog rada i da bi školski pedagozi dali svoj puni doprinos ostvarenju ovog cilja, potrebno je u školi razvijati kulturu saradnje i partnerstva.

Literatura:

1. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report, EACEA: Eurydice (2015). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
2. Barsaga, E. B. (2004). School-based evaluation: a theoretical approach. In A. de Grauwe & J. P. Naidoo (Eds.), *School Evaluation for Quality Improvement* (pp.94–99). Paris: UNESCO.
3. *Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe* (2004). Brussels: Eurydice.
4. Grauwe, de A. & Naidoo, J. P. (2004). School evaluation for quality improvement: issues and challenges. In A. de Grauwe & J. P. Naidoo (Eds.), *School Evaluation for Quality Improvement* (pp. 15–41). Paris: UNESCO.
5. Grauwe, de A. (2004). School self-evaluation and external inspection: a complex couple. In A. de Grauwe & J. P. Naidoo (Eds.), *School Evaluation for Quality Improvement* (pp. 71–84). Paris: UNESCO.
6. Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu – razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
7. Hebib, E. (2014). Samoevaluacija univerzitetskih nastavnika. *Pedagogija*, god. 69, br. 3, 329–340.
8. Hebib, E. (2015). Školska samoevaluacija kao vrsta evaluacije školskog rada. *Pedagogija*, god. 70, br. 2, 179–187.
9. Hebib, E. i Spasenović, V. (2014). Postupci procenjivanja i mogućnosti unapredivanja kvaliteta školskog obrazovanja u Srbiji. U D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja i L. Radulović (ur.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (str. 69–87). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
10. *Izveštaj o spoljašnjem vrednovanju kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova u školskoj 2015/2016. godini* (2016). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
11. Kellaghan, V., Greaney, V. & Murray, T. S. (2009). *Using The Results of a National Assessment of Educational Achievements*. Washington: World Bank.
12. Kemmis, S. (2004). *Becoming Critical*. London: Routledge Farmer.
13. MacBeath, J. & McGlynn, A. (2002). *Self-Evaluation: What's in It for Schools?* London and New York: Routledge Falmer.
14. MacBeath, J. (2006). *School Inspection and Self-Evaluation – Working with the New Relationship*. London and New York: Routledge Falmer.
15. Mons, N. (2009). *Theoretical and Real Effects of Standardised Assessment*. Brussels: EACEA, Eurydice.
16. *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results* (2009). Brussels: EACEA, Eurydice.
17. Pešić, M. (2004). Samoevaluacija praktičara. U M. Pešić (ur.), *Pedagogija u akciji* (str. 142–163). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
18. Peterson, K. (2000). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*, 2nd edition. Thousand Oaks: Corwin Press.

Uloga pedagoga u unapređivanju evaluacije školskog rada

19. Radó, P. (2010). *Governing Decentralized Education Systems: Systemic Change in South Eastern Europe*. Budapest: Open Society Foundations.
20. Stančić, M. (2015). Nastavničke refleksije o evaluaciji sopstvenog rada. *Nastava i vaspitanje*, god. 64, br. 4, 697–713.
21. Timmering, L., Snoek, M. & Dietze, A. (2009). *Identifying teacher quality: structuring elements of teacher quality*. In M. Montané & J. Salazar (Eds), *Association for Teacher Education in Europe, 2009 Annual Conference Proceedings* (pp. 376–388). Brussels: ATEE – Association for Teacher Education in Europe.
22. *Turning Tides in School Evaluation*. Eurydice Report, EACEA: Eurydice (2015). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
23. West, M., Jackson, D., Harris, A. & Hopkins, D. (2003). Learning through leadership, leadership through learning: leadership for sustained school improvement. In K. A. Riley & K. Seashore Louis (Eds.), *Leadership for Change and School Reform* (pp. 30–50). New York: Routledge Falmer.
24. Wilson, E. & Bedford, D. (2008). New partnerships for learning: teachers and teaching assistants working together in schools – the way forward. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 34, No. 2, 137–150.

Propisi, dokumenti:

1. *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja* (2009). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
2. *Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2012.
3. *Pravilnik o standardima kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova* (2011). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 7/2011.
4. *Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2011.
5. *Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanova* (2012). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 9/2012.
6. *Pravilnik o stručno-pedagoškom nadzoru* (2012). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 34/2012.
7. *Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013.
8. *Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013.
9. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2009; 52/2011; 55/2013; 68/2015; 62/2016.
10. *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013.
11. *Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013.

* * *

THE ROLE IN IMPROVING EVALUATION OF SCHOOL WORK

Summary: As a mechanism of the development of school education quality, evaluation of schoolwork is practically applied in almost all contemporary school systems. Within the wide process of the reform of the school education in recent fifteen years of Serbia, there have been significant results achieved concerning obtaining assumptions for practical application of external evaluation of the school work and school self-evaluation. Nevertheless, practical application of this process is still being followed by numerous dilemmas and difficulties. After the explanation of the evaluation of the schoolwork with the aim of obtaining quality of school education and brief review of the actual state in our school praxis, we are analysing the issue of possibilities of improving praxis of evaluation of the schoolwork from the specific view – from the view of the pedagogue in this process. As a basis for discussing the mentioned issue, we gave the review of the results of the work to the group of school pedagogues, held within the scientific meeting *Pedagogues meeting – Evaluating in the pedagogical-educational process* (held on the 25th and 26th September 2016 at the University of Belgrade, Faculty of Philosophy). Participants in the work of the group stressed out as the key assumptions and ways of improving the praxis of school work the following issues: precise processing of the normative basis of practical application of this process; professional training for practitioners for participation in the procedures of external evaluation of school work and school self-evaluation, development of cooperation relations in the school and between the school and professional institutions and organs in charge of managing evaluation.

Key words: evaluation of schoolwork, improving the praxis of evaluation of schoolwork, school pedagogues.

* * *

РОЛЬ ПЕДАГОГА В УЛУЧШЕНИИ ПРОЦЕССА ИЗРЕЧЕНИЯ ОЦЕНКИ О РАБОТЕ ШКОЛЫ

Резюме: Механизмом развития качества школьного образования, практически применяемого во всех современных школьных системах, является оценка работы школ. В рамках более широкого процесса реформы школьного образования, за последние пятнадцать лет, в обеспечении предпосылок для успешного практического применения внешней оценки работы школы, как и ее самооценки, были достигнуты значительные успехи в школьной системе Сербии. Однако, на практике, применение этого процесса - по прежнему сопровождает ряд дilemm и трудностей. В первой части настоящей статьи, с целью обеспечения качества школьного образования, объясняется важность оценки школьной работы идается также краткий обзор нынешней ситуации в нашей школьной практике; затем анализируется вопрос о возможности совершенствования практики и даются, с определенной точки зрения, учитывая роль педагога в этом процессе - оценки работы школы. В качестве основы для обсуждения этого вопроса, приведены результаты работы секции школьных педагогов в рамках научного совещания "Встреча педагогов – оценка как часть учебного процесса (25 И 26 сентября 2016 г. на Философском факультете Белградского ун-та). Как ключевые предпосылки и единственный путь к совершенствованию практики и изречению правильной оценки

Uloga pedagoga u unapređivanju evaluacije školskog rada

о работе школы, участники в работе секции, выдвинули – 1. точную разработку нормативной базы для применения этого процесса на практике; 2. для всех участвующих в изречении внешней оценки работы школы и ее самооценки, т.е. для всех, которые этим занимаются, необходима профессиональная подготовка; 3. развитие сотруднических отношений в школе и между школой и професиональными учреждениями и органами, которые отвечают за проведение процесса изречения оценки.

Ключевые слова: оценка работы школы, совершенствование практики изречение оценки работы школы, школьные педагоги.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 12. 6. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljinje: 29. 8. 2017.

Dr Mirsada S. ZUKORLIĆ
Učiteljski fakultet Beograd
Nastavno odeljenje u Novom Pazaru

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXII, 4, 2017.
UDK: 37.064.2
159.942

EMPATIJA – KLJUČNA DIMENZIJA PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE UČITELJA

Rezime: Vaspitno-obrazovni rad sa učenicima mlađeg školskog uzrasta zbog svojih specifičnosti zahteva razvijenu pedagošku kompetenciju učitelja. Ova kompetencija učitelja dolazi do punog izražaja prilikom interakcije (u najužem smislu, to je interakcija u procesu učenja) među subjektima vaspitnog procesa. To znači da je pedagoška kompetencija učitelja vezana za procese i odnose.

Rad ima za cilj da se identifikuju i na uvid pruže dimenzije pedagoške kompetencije s posebnim osvrtom na ključnu dimenziju – empatiju. Dakle, u radu se empatija razmatra kao bitan uslov uspešne saradnje i uzajamnog zadovoljstva učitelja i učenika u vaspitnom procesu i uspešnog vaspitnog delovanja.

U zaključnim razmatranjima apostrofirane su refleksije empatije u vaspitno-obrazovnom radu na razvoj ličnosti učenika (stvaralačka i samoostvarujuća ličnost), na autentičnost ličnosti nastavnika, kao i na celokupni zajednički rad (podsticanje i ospozobljavanje učenika za kvalitetan i kreativan rad, bogaćenje spoznaja i davanje višeg smisla učenju i životu).

Ključne reči: pedagoške kompetencije učitelja, empatija, interakcijsko-komunikacijski aspekt vaspitnog rada u školi.

Uvod

U pedagoškoj i psihološkoj literaturi pitanje osobina ličnosti nastavnika zauzima značajno mesto, pa se i njihovoj klasifikaciji pristupa iz razičitih aspekata. Sve to ima za cilj da se jasno izdvoje, pa i naglase pozitivne

osobine nastavnika koje će biti pokretač kvalitetne vaspitno-obrazovne klime. Jedan od načina jeste izdvajanje svojstava „dobrog” nastavnika u tri grupe: 1) osobine nastavnikove ličnosti; 2) stručna znanja i sposobnosti; 3) organizaciono-komunikativne sposobnosti.

U prvu grupu spadaju: dobrota, pravednost, humanost, otvorenost, istinoljubivost, iskrenost, ljubaznost, smisao za humor, naklonost prema učenicima. Kada je reč o stručnim znanjima i sposobnostima najbitnije su sledeće osobine: poznavanje struke i nastavne discipline, predavačka svojstva, organizacione sposobnosti. U treću grupu spadaju: demokratsko vodenje, uvažavanje mišljenja učenika, empatičnost, osetljivost za osećanja drugih, spremnost da se pomogne, podsticanje, ohrabruvanje, dijalog, podsticanje komunikacije i sl.

U novije vreme, sve više se govori o kompetencijama koje treba izgraditi kod nastavnika/učitelja. Shodno tome, pojam kompetentnosti obuhvata umeća i iskustva u vezi s konkretnim područjem, određene oblasti, delatnosti, funkcije – kvalitete kojima doprinosi obrazovanje. To znači da u proceni nečije kompetentnosti, pored kvaliteta kojim se pojedinac iskazuje u nekoj nadležnosti, uzimamo u obzir i vrstu ili stepen formalnog obrazovanja.

Jedna od karakteristika kompetentnosti je razvojnost. Na razvoj kompetencija potrebno je uticati ciljano, isplanirano, adekvatnim metodama, sredstvima i sadržajima, što nam ukazuje na još jednu veoma značajnu dimenziju kompetentnosti – vaspitljivost.

Zaokupljenost ljudskim ostvarenjem jeste još jedna značajna karakteristika kompetentnosti, prisutna u shvatanjima različitih autora. Njenim istraživanjem i razumevanjem, kreiraju se i pospešuju putevi i programi pospešenja socijalnog funkcionsanja pojedinca – po standardima koje određuju njegove individualne karakteristike, potrebe i ciljevi, ali i potrebe, odlike i interesi okoline.

Pedagoške kompetencije učitelja

Učiteljski poziv podrazumeva veoma složeno područje delovanja. Višedimenzionalnost, kao jedna od karakteristika kompetencija, ukazuje na to da su i kompetencije učitelja višedimenzionalne. Izdvojićemo dve ključne dimenzije kompetencija učitelja. Prva podrazumeva stručna znanja i sposobnosti i može se definisati kao stručna i naučna (odnosi se na nastavne sadržaje), a druga podrazumeva osobine ličnosti nastavnika i organizaciono-komunikativne sposobnosti, pa se može definisati kao pedagoška, a vezana je za procese i odnose. Pored ovladavanja različitim naučnim disciplinama u osposobljavanju budućih nastavnika, potrebno je raditi na razvijanju njihovih

pedagoških kompetencija. Shodno tome, pedagoške kompetencije mogu se sagledati u širem smislu, kada one „podrazumevaju poznavanje celokupnog vaspitno-obrazovnog procesa (poznavanje prirode pedagoško-psiholoških procesa u školi, planiranje i programiranje vaspitno-obrazovnog rada, definisanje vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka, didaktičke osnove rada u nastavi, poznavanje i biranje adekvatne metodičke aparature za ostvarivanje vaspitno-obrazovnih ciljeva (oblika, metoda, sredstava), izbor vaspitno-obrazovnih aktivnosti i situacija, primena obrazovne i informatičke tehnologije, uvođenje inovacija, poznavanje razvoja i praćenje napredovanja učenika (dece), vrednovanje vaspitno-obrazovnog rada (formativna i sumativna evaluacija), poznavanje odnosa roditelji–vrtić–škola itd.)” (Gojkov, Stojanović, 2016).

Pedagoška kompetencija obuhvata profesionalnu i socijalnu komunikaciju (Brust, Nemet, 2015). Socijalna se kompetencija najčešće definiše kao sposobnost stvaranja i usklađivanja fleksibilnih, prilagođenih reakcija na zahteve, te stvaranje i iskorišćavanje prilika u okruženju (Brust, Nemet, Velki, 2016: 1107). Prema toj definiciji, socijalno kompetentan je onaj pojedinac koji može iskoristiti podsticaje iz okruženja i svoje lične potencijale te postići dobre razvojne rezultate (Katz and McClellan, 1999).

Jesper J. i Hele J., analizirajući suštinu profesionalnih odnosa između onih koji vaspitavaju i dece (vaspitanički), umesto pojma *kvalitet odnosa u vaspitnoj delatnosti* koriste pojam *relacijska kompetentnost*, jer kompetencija znači i znanje i moć. „*Kvalitet* je jedan od novih elegantnih pojmoveva na pedagoškom planu koji se često koristi, a da pritom niko ne govori šta se pod pojmom *kvaliteta* podrazumeva u konkretnom slučaju” (Jesper and Hele, 2014: 147). Poučeni predlogom autora knjige *Misli budućnosti* Olea Ravena Jergensena da se *kvalitet* definiše kao ostvarenje vrednosne predstave, pomenuti autori koriste termin *vrednosne predstave*. To znači da se tzv. relacijskom kompetencijom, kao sredstvom, ostvaruju najvažnije vrednosne predstave – postiže se *kvalitet* u odnosu između odrasle osobe i deteta, od kojeg obe strane i pedagoški ciljevi imaju najviše koristi.

Profesionalnu relacijsku kompetenciju, Džesper i Hil (2014: 147) definišu kao: „Sposobnost pedagoga da vidi svako dete prema njegovim premisama i da prema tome odredi svoje ponašanje, a da ne izgubi vodstvo, ali i sposobnost da bude autentičan u kontaktu s pedagoškim zanatom”. Tome treba dodati i sposobnost i volju pedagoga/učitelja da preuzme punu odgovornost za kvalitet odnosa = pedagoška etika. Objedinjene kompetencije posredovanja i relacijska kompetencija pedagoga/učitelja čine njihovu profesionalnu kompetenciju. Zbog specifičnosti rada sa učenicima mlađeg

školskog uzrasta vaspitno delovanje učitelja determinisano je njegovom profesionalnom osobinom – empatijom.

Značenje pojma *empatija*

Reč *empatija* potiče od grčke reči *pathos* – jako i duboko osećanje, slično patnji, sa prefiskom *em*, koji znači usmerenost ka unutra. Ako hoćemo da budemo objektivni, moramo reći da visokoempatičan nastavnik zaista pati znatno više nego niskoempatičan, no upravo u tome se sastoji fundamentalna osobenost nastavnice profesije, njena sreća i nesreća. Biti u stanju empatije znači prihvati unutrašnji svet drugog precizno, ali bez osećanja „kao da“. Hofmen (prema Vasta, Haith, Miller, 1998: 543) tvrdi da ljudska vrsta ima urođenu sposobnost emocionalnog reagovanja na tuđu nevolju. Empatija nastaje kao „oblik samosvesti, što bolje poznajemo sopstvene emocije, vestiće ćemo iščitavati tuđa osećanja“ (Goleman, 2002: 93). Osim iščitavanja i osjetljivosti za tuda osećanja, empatija znači i osjetljivost za mišljenje drugih osoba. Dakle, empatiju jedni definišu kao razumevanje tudi emocija i osećanja, drugi je opisuju kao zamišljanje sebe u položaju drugoga – tzv. igranje uloga. Bratanić navodi stanovište da empatiju treba razumeti sa dva aspekta: „sa kognitivno-intelektualnog aspekta – kao sposobnost posmatranja komunikacionog partnera sa njegove tačke gledišta i kao sposobnost uživljavanja u ulogu komunikacionog partnera u određenoj socijalnoj situaciji, i sa afektivno-emocionalnog aspekta – kao razumevanje osećanja drugog i spremnost da se saučestvuje u tim osećanjima u toku komuniciranja“ (Bratanić, 1990: 63). Kognitivna reakcija na iskustvo koje proživljava druga osoba uključuje razumevanje i poznavanje stanja svesti i situacije druge osobe, svest o tome kako nešto što se dogada drugoj osobi može uticati na nju. Emocionalna reakcija podrazumeva spremnost da osoba reaguje na drugu osobu podudarnim emocijama, to znači da jedna osoba oseća istu ili sličnu emociju kao i ona osoba koja na nju reaguje. Empatija je sastavni deo emocionalne inteligencije, kao sposobnosti da prepoznamo i razumemo vlastita osećanja i osećanja drugih. Goleman (1997) daje novi pristup vaspitanju, novu emocionalnu pedagogiju, jer emocionalna inteligencija nije više samo skup mentalnih sposobnosti, već uključuje i niz socijalnih umeća u kojima se posebno naglašava poznavanje i upravljanje vlastitim emocijama, samomotivisanje, prepoznavanje emocija u drugima i snalaženje u vezama. Poznato je da emocionalna inteligencija obuhvata: samosvesnost emocija (shvatanje svojih osećanja i njihovih posledica, shvatanje načina na koji naše emocije utiču na rad i sposobnost da vrednosti usmeravaju naše odluke); samokontrolu (razvoj samokontrole u raznim

situacijama, povećanje broja odgovora na emocionalno napregnute situacije); samomotivaciju (razmišljanje, planiranje i rešavanje problema uz korišćenje kontrole impulsa, pojačanje tolerancije na frustraciju i razvoj odložene nagrade dok se ne dostigne zadati cilj, s druge strane razvoj nade i optimizma i socijalne veštine (razvoj dobrih odnosa sa drugima, razvoj senzibiliteta za tuđe potrebe i želje, razvoj aktivnog slušanja i razvoj onih osobina koje volimo pripisati dobrom čoveku).

Empatija – ključna dimenzija pedagoške kompetencije

Važan princip pedagoške kompetencije je poštovanje tuđeg mišljenja, odnosno mišljenja učenika. Učitelj je nekad ubeden u to da je njegovo mišljenje bezuslovno i jedino tačno, posebno u ocenjivanju učenika i njihovih kvaliteta. Ignorisanje mišljenja učenika, njihovog shvatanja dosta je česta pojava. Međutim, praksa pokazuje paradoksalnu stvar: u većini slučajeva nastavnička očekivanja i predviđanja u odnosu na decu ne odgovaraju realnosti. Poznati ruski teoretičar Sergejev to objašnjava tako što smatra da kod velikog broja pedagoga nije razvijena najvažnija profesionalna osobina veoma neophodna u procesu pedagoškog rada – empatija, sposobnost shvatanja i razumevanja drugog čoveka. Naučiti kako u pedagoškom radu upotrebiti empatiju predstavlja jedan od najvažnijih pedagoških izazova za savremenog nastavnika. Rad na razvijanju empatije zahteva visok stepen pažnje i ozbiljnog rada duše i umu, a najvažnije u ovom slučaju jeste naučiti slušati i čuti dete.

Vaspitno-obrazovni rad karakteriše interpersonalna komunikacija između učenika i učitelja/nastavnika. U interpersonalnoj komunikaciji (kakva je pedagoška komunikacija) česte su situacije kada postoji nedostatak informacija na osnovu kojih bi se moglo zaključivati o osećanjima drugih, zato je primena empatije dragocena. To dalje znači da je za vaspitno-obrazovni rad neophodna pedagoška komunikacija koja se „uslovljena ciljevima, prethodno specijalno osmišljava i programira od strane vaspitača. Pedagoška komunikacija odlikuje se usmerenošću ka cilju, svesnim postavljanjem cilja, težnjom pedagoga da reši u procesu i rezultatu komunikacije određene naučne, obrazovne, razvojne i vaspitne zadatke” (Lihačev, 2000: 238). „Što se komunikacija u procesu vaspitnog djelovanja odvija na višem nivou interakcijske povezanosti, i vaspitno će djelovanje biti uspješnije” (Bratanić, 1990: 77). U tom smislu, empatija kao bitna komponenta pedagoške kompetencije učitelja/nastavnika u funkciji je boljeg upoznavanja ličnosti učenika, njegovih osećanja, kako bi učitelj mogao uskladiti svoje ponašanje i vaspitno delovanje. Ovo za nastavnika predstavlja

posebno važan zahtev jer u svom ponašanju mora imati respekt za osećanja učenika, a i da svojim ponašanjem izazove poželjno ponašanje učenika. Razvijanje empatijske sposobnosti pomoći će nastavniku da otkrije skrivene motive učenikovog ponašanja, da u skladu sa tim adekvatno postupi. Kada nastavnik stvori sliku o učeniku na osnovu onoga što se vidi spolja, može se desiti da pogrešno protumači njegovo ponašanje. Međutim, ako nastavnik otkrije prave motive učenikovog ponašanja, možemo reći da ga je razumeo (Bratanić, 1990). Dakle, razumevanje učenika je ključno kako bi nastavnik adekvatno vaspitno delovao na njega. Kada je nastavnik spreman da zna kako učenik razmišlja i oseća, kako i zašto deluje, kada je spreman da ta osećanja, stavove i mišljenja prihvati kao polazište za svoju pozitivnu akciju, možemo reći da je empatijski spreman za pomoć detetovom optimalnom razvoju.

Značaj empatije za uspešnost vaspitnog delovanja rezimirala je autorka Bratanić navodeći sledeće momente: „otkrivanje osjećanja koja prate ponašanje, prihvatanje osobe onakva kakva jeste, otkrivanje emocionalno-motivacijskih faktora, shvaćanje odgajanika u njegovom totalitetu, biranje adekvatnih odgojnih sredstava i postupaka, prilagođavanje komunikacije učenicima, uspješnost odgojnog delovanja” (Bratanić, prema Florić Knežević, 2006: 59).

Implikacije primene empatije u vaspitno-obrazovnom radu

Kvalitetni procesi i odnosi u nastavi pulsirajuće su žile kucavice koje učeniku pomažu da uzrasta u stvaralačku i samoostvarujuću ličnost, a učitelju daju mogućnost da bude autentična, integrisana ličnost koja u zajedničkom radu, u nastavi i drugim aktivnostima podstiče i osposobljava učenike za kvalitetan i kreativan rad, kojim će obogatiti ne samo svoje spoznaje nego i celokupnu ličnost, dajući učenju i životu viši smisao (Spitzberg, 1984: 74).

Empatija u vaspitno-obrazovnom radu implicira razvijanje stvaralačke i samorazvijajuće ličnosti učenika. Iстicanje važnosti podsticanja učeničke samosvesti ima dugu istoriju i ukorenjeno je u humanističkoj psihologiji, a naglašavali su ga Maslov (1970) i Rogers (1983). Oni tvrde da obrazovanje mora isticati važnost celovite ličnosti, ličnog razvoja, učenikove samosvesti, te koncept ličnog delovanja i mogućnosti izbora. Takav pristup nastavi podrazumeva:

- ulogu nastavnika kao pomagača;
- omogućavanje učenicima da imaju širok nadzor u organizaciji učenja;
- iskazivanje poštovanja i empatije prema učenicima (Kirjakov, 1991).

Iz aspekta individualnog razvoja (svojstva, osećanja, samoprocena, samodoživljavanje, samorazvoj), vaspitanje je primarno povezano sa učenjem, podsticanjem, motivisanjem, izazivanjem vlastite aktivnosti u cilju razvoja ličnosti. Istinsko vaspitanje uskladeno je sa prirodom vaspitanika, s njegovim mogućnostima i uslovjava vaspitanikovu potpunu aktuelizaciju, emancipaciju, tj. samorealizaciju ličnosti. Za razvoj stvaralaštva i samorazvoja učenika potrebni su povoljni sociopsihološki uslovi kako bi učenik imao priliku da doživi saradnju, sustvaralaštvo i kako bi postojalo međusobno poverenje učenika i nastavnika. Tako nastavnik, posredstvom empatije, ima ulogu da „oslobađa, budi entuzijazam učenika, podstiče na kreativnost i samoostvarenje, potiskuje anksioznost, rečju stvara motivišuću intelektualnu klimu” (Gojkov, 2006: 25).

Primena empatije u vaspitno-obrazovnom radu omogućava nastavniku sopstvenu samorealizaciju, iskazivanje i potvrđivanje svojih nastavničkih i ljudskih kvaliteta. Biti dobar nastavnik znači biti dobar primer i kao takav delovati svim svojim bićem. Za ovaj poziv čovek treba da bude ono što jeste, da bi bio sposoban da prihvati druge onakvim kakvi jesu. Empatijska sposobnost nastavniku omogućava da bude osetljiviji na ponašanje učenika i da svoju komunikaciju prilagodi učeniku kao pojedincu i odeljenju kao celini. Deca su sklona identifikaciji više nego odrasli, zato se na času oni često „inficiraju” emocijama nastavnika (posebno učenici nižih razreda). Da bi sačuvao autentičnost svoje ličnosti, empatičan nastavnik mora imati u vidu da: 1. Razvoj empatičnosti kao osobine ličnosti ometaju određeni mehanizmi: izbegavanje suvišnih kontakata, smatrane neumesnim ispoljavati interesovanja prema drugim ljudima, ne biti zainteresovan za probleme i preživljavanja drugih ljudi. 2. Ako nastavnik, ispoljavajući empatiju prema detetu, projektuje na njega svoje sopstvene osobine: nedostatke, navike, svoje emotivno iskustvo, zauzimanje stavova, mitove empatija, daje iskrivljenu sliku unutrašnjeg sveta deteta. Empatija ni u kom slučaju ne znači staviti se u tuđ položaj, već sagledati problem očima onog ko ima problem. 3. Uverenje da sposobnost ka empatiji opada posledica je stereotipa. Praksa pokazuje da stvaralačka ličnost koja se razvija uspeva sačuvati visok stepen empatičnosti u toku čitavog života (Sergejev, 2004: 73).

U odnosima između učitelja/nastavnika i učenika važno je da postoji kontinuitet emocionalnih kontakata. Ukoliko postoje prekidi, izostaje empatičnost nastavnika ili je pak ravnodušan prema učeniku, pa će učenik nesvesno početi da oseća otuđenje, neće slušati nastavnika.

Pedagoški metod koji preporučuje što više korišćenje empatije u opštemu sa učenicima zove se otopljavajuće odnosa. Pritom, pedagog je dužan da uzme u obzir uticaj svojih odluka i radnji ne samo na ponašanje i rad već i

na raspoloženje svojih učenika. Objasnjavajući svoje odluke, nastavnik mora da vodi računa i o emocionalnim faktorima i da ne protivureči samom sebi (Ibid.: 76).

Autori Gojkov i Stojanović navode istraživanja koja su sprovedena radi utvrđivanja faktora uspešne saradnje i uzajamnog zadovoljstva, a značajna su za objašnjenje učiteljeve kompetencije (Ruben) koje nam otkriva da su činioci uspešnog sarađivanja i uzajamnog zadovoljstva: uzajamno pokazivanje poštovanja, gledište uzajamnog delovanja, orijentacija na znanje, upravljanje interakcijom, tolerancija na dvosmislenost, empatija, kao i istraživanje Vajmen i Baklunda (Wiemann and Backlund), koji navode: fleksibilno ponašanje, upravljanje reakcijom i empatija. Na osnovu iznetog može se zaključiti da je empatija nezaobilazna sposobnost uspešne saradnje, međusobnog razumevanja i uzajamnog zadovoljstva, tj. zajednički faktor navedenih i drugih istraživanja (Gojkov, Stojanović, 2015). Poznavanje i ovladavanje navedenim činiocima, posebno razvijanje sposobnosti empatije, bitan je uslov uspešne saradnje i uzajamnog zadovoljstva učitelja i učenika. Takođe, postizanje saradnje i zadovoljstva učenika moguće je ako se demokratizuje klima u razredu, jer ona dovodi do bogatijih socijalnih razmena između nastavnika i učenika. Povoljan ambijent, zastupljenost interpersonalne komunikacije, empatija u odeljenju pogodan su milje za kooperaciju. Ovladavanje ovim vеštinama i učestvovanjem u kooperativnim grupama postiže se: jačanje individualne motivisanosti i istrajnosti, javlja se odgovornost prema drugima, poboljšava se komunikacija u grupi, razvijaju se prijateljska osećanja prema članovima grupe, povećava se grupna produktivnost i delotvornost, socioemocionalni problemi članova grupe rešavaju se bolje i na kvalitetniji način, ističe Hejred (Hared, 1976, prema Bašić i sar., 1994).

Primenom empatije u radu nastavnik može, pomoću svojih pedagoških uticaja, doprineti da se kod učenika učvrsti vrednosno ophođenje ili dobije iskazivanje željenog ponašanja kao i da se podstaknu na kvalitetan i visokoproduktivan rad. U tom smislu, postavljenje zahteva i način na koji se oni postavljaju ima ključnu ulogu. Empatičnost učitelja je u ovom slučaju važna jer se postavljanje zahteva povezuje sa poštovanjem ličnosti učenika. Ako nastavnik/učitelj nije zahtevan, onda to ukazuje na njegovu bezbrižnost u ponašanju prema učenicima. Pedagoški zahtevi se moraju postavljati u skladu sa određenim pravilima (Olšanskaja, 2005):

- Zahtev se mora iskazati u etičnom obliku. Treba shvatiti da će i učenik i odrasli psihološki lakše ispuniti zahtev ako se iznese kao savet ili predlog. Pritom, treba koristiti govorne forme kao što su: *uradi, molim te, budi dobar* itd.;

- Zahtev se mora sprovoditi do kraja. Ako je nastavnik od učenika zatražio da nešto urade, neophodno je da zahteva i ispunjenje tog zahteva i ne treba se zaustaviti na pola puta, jer će učenici shvatiti da se i sam nastavnik neozbiljno ponaša prema svom zahtevu;
- Zahtev treba da bude potkrepljen jasnom instrukcijom programa rada. Pismena, promišljena, a ponekad i podrobna instrukcija, garancija je uspeha;
- Zahtev se mora izneti odlučnim, energičnim tonom, koji će pokrenuti na odgovornost;
- Rešenost i razumljivost zahteva, njegova argumentovanost pomažu učeniku da pronikne u suštinu onoga što od njega traže.

Da bi nastavnik empatiju stavio u službu vaspitanja i da bi se ostvario optimalan pedagoški uticaj, nije dovoljno da zna šta učenik oseća, kako razmišlja i koje okruženje je dovelo do toga, već mora imati i pozitivnu opredeljenost da razume i prihvati učenika i da toleriše njegova negativna svojstva. Pored subjektivnih uslova, kao što je razvijena empatijska sposobnost nastavnika, njegova motivisanost za uspešnu komunikaciju, a samim tim i vaspitnu praksu, postoje i objektivni uslovi od kojih zavisi da li će ovaj princip biti sastavni deo pedagoške prakse. Tu, pre svega, treba istaći optimalan broj učenika u odeljenju. U odeljenjima sa velikim brojem učenika ne postoji objektivna mogućnost da ih nastavnik dobro upozna i da empatijski komunicira sa svima.

Literatura:

1. Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija – interakcijsko komunikacijski aspekt odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
2. Brust N., M. (2015). *Socijalno-pedagoške kompetencije učitelja u kurikulumu kulture suvremene škole*. (Doctoral dissertation). Zagreb: Filozofski fakultet.
3. Maja B. N., Velki, T. (2016). Socijalne, emocionalne i pedagoške kompetencije nastavnika kao prediktori različitih aspekata kulture škole. *Croatian Journal of Education*, 18 (4), 1087–1119.
4. Gojkov, G. i saradnici. (2006). *Ciljevi – kompetencije učitelja i vaspitača*, Vršac: VŠV.
5. Gojkov, G., Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
6. Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
7. Goleman, D. (2002). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
8. Knežević Florić, O. (2006). *Interaktivna pedagogija*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Empatija – ključna dimenzija pedagoške kompetencije učitelja

9. Lilian, G., Katz i Diane E. McClellan (1999). *Podsticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Eduka.
10. Jaspers, J., Hele, J. (2002). *Kompetencija u pedagoškim odnosima, Od poslušnosti do odgovornosti*. Beograd: Eduka.
11. Kalliopuska, M. (1983). *Empathy in school students*. Helsinki: Department of Psychology, University of Helsinki.
12. Kirjakov, S. (1991). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
13. Lihačev, B. T. (2000). *Pedagogika*. Moskva: Kurs lekciј.
14. Oļšānskaja, N., A. (2005). *Tehnika pedagoģiskogo obučenja*. Volgograd: Izdatelstvo „Učitelj”.
15. Sergeev, I. S. (2004). *Osnovy pedagogičeskoj deyatel'nosti*. Minsk.
16. Spitzberg, B. H., Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal Communication Competence*. London: Sage publications.
17. Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija*. Zagreb: Alinea.
18. Vasta, Haizh, Miller (1998). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Zagreb: Naklada Slap.

* * *

EMPATHY – A KEY DIMENSION OF THE PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS

Summary: Educational work with students of a younger school age demands a developed pedagogical competence of teachers, due to its specificities. This teacher competence reaches its full potential during the interaction (at its core, this is the interaction in the process of learning) between the agents in the educational process. This means that the pedagogical competence of teachers is related to both the processes and relationships.

This paper is aimed at identifying and providing insight into the dimensions of the pedagogical competence of teachers, with a special focus on its key dimension – empathy. Hence, empathy is viewed, in this paper, as an important prerequisite for a successful cooperation, the mutual satisfaction of teachers and students in the educational process and educational success.

The concluding remarks emphasize the reflection of empathy in educational work onto the development of the students` personalities (creative and self-fulfilling personality), the authenticity of the teachers` personalities, as well as the overall mutual activity (encouraging and enabling students for quality and creative work, enriching knowledge and providing a higher meaning to learning and life).

Key words: pedagogical competence of teachers, empathy, interaction and communication aspects of educational work in schools.

* * *

ЭМПАТИЯ – КЛЮЧЕВОЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Резюме: Образовательная работа с учениками младшего школьного возраста, по своей специфике, требует развитой педагогической компетентности учителей.

Empatija – ključna dimenzija pedagoške kompetencije učitelja

Компетентность учителя полностью выражается в взаимодействии (в строгом смысле слова, это взаимоотношение в процессе обучения) среди субъектов образовательного процесса. Значит, педагогическая компетентность учителей связана с процессами и отношениями. Целью данной работы является выявление и обеспечение размеров педагогической компетентности, с особым пониманием ключевого аспекта - эмпатии. Потому в нашей работе, как необходимое условие успешного сотрудничества и взаимного удовольствия учителей и учащихся в учебном процессе и успешной образовательной работе, рассматривается именно эмпатия. В заключительной части, речь идет о том, как в воспитательной работе эмпатия отражается на развитие личности ребенка (творческую и самореализующуюся личность), на подлинность личности учителя как на совокупную общую работу (поощрение и обучение ребенка к качественной и творческой работе, обогащение знаний и повышение смысла обучения и жизни).

Ключевые слова: педагогическая компетентность учителя, эмпатия, взаимодействующий-коммуникационный аспект воспитательной работы в школе.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 1. 6. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljivanje: 20. 8. 2017.

Dr Mila J. B. NADRLJANSKI

Maritime Faculty, Split, Croatia

Dr Đurđica N. VUKIĆ

*University College of Inspection
and Personnel Management*

Split, Croatia

Dr Ante S. ČORKALO

University College of Inspection and Personnel Management

Split, Croatia

Pregledni naučni rad

PEDAGOGIJA

LXXII, 4, 2017.

UDK:

005.32:331.101.3(497.5)

005.96

EMPIRICAL RESEARCH ON REMUNERATION AS A MOTIVATION FACTOR IN INSURANCE INDUSTRY IN THE REPUBLIC OF CROATIA

Summary: The research is focused on remuneration as a motivation factor on performance in insurance industry. It is based on the empirical methodology of data obtained from reports of insurance companies in Croatia. We used the cumulative data of the Croatian Insurance Bureau of May 2015, when 26 insurance companies charged a total gross premium of HRK 4.1 billion, which was 4.26% more compared to the same period the year before. The largest share comes from classical life insurance with the premium of HRK 1.1 billion (17.49% higher than the previous year), which accounts for 85.96% in the life insurance group, or 27.95% in the total premium. The following are life insurance or annuities where the policyholder bears the investment risk with gross written premium of HRK 110 million and the share of 2.69% of the total premium (116% more than the previous year); then supplemental life insurance with written premium of HRK 61 million and the share of 1.50% of the total premium (drop of 0.99%); annuity insurance with written premium of HRK 13 million (increase of 36.78%), and marriage and birth insurance with written premium of HRK 2.5 million (drop of 5.71%).

Key words: motivation, remuneration, insurance industry.

Introduction

In Croatia there are currently 25 insurance and two reinsurance companies, out of which seven are engaged in the life insurance, eight in non-life, and ten of them in both types of insurance. According to the ownership structure, 16 companies are majority-owned by foreign capital, and 11 of them are in domestic ownership. Insurance products are divided into two main groups: non-life and life insurance. Non-life insurance consists of 18 different sub-groups, each one having different types of security. In the portfolio structure there is explicit inequality in the distribution of certain types of insurance, with six types covering about 90% of the total portfolio: compulsory car insurance 30%, comprehensive car insurance 11.9%, property insurance against fire and other hazards 5.9%, other property insurances 7.6%, insurance against accidents 5.8%, other non-life insurance 11.5% (each with less than 3% share), and life insurance 27.3%.

In this paper we will analyze the insurance industry in Croatia, with a special focus on human resources and systems of remuneration, development of new products and innovation of existing insurance products. This sector is facing significant challenges, but in turn, these changes provide new opportunities. In Croatia, due attention is paid to innovative capabilities in order to achieve positive business growth. An insurance company is a specific form of financial organization and its special feature is the possibility of a specific dispersion of human, material and financial risk in time and space. Insurance activities have a strong impact on economic development of a country, being an important factor in the stability of the financial system, with resources that could easily be invested in country's priorities.

The insurance industry is based on the activities of insurance, coinsurance and reinsurance, as well as the activities directly related to insurance activities. Insurance activities are engaged in insurance from events that may be harmful to human health and assets, while coinsurance applies to an agreement on distribution of risk between insurance companies. Reinsurance is the insurance of excess risk above the retention limit of an insurance company.

Business policy is the basis of an insurance company management and it stems from its mission, objectives and strategies. In order to be successful, the insurance companies must adapt to global competitive strategy, and continuously invest in research of competition, human resources and systems of remuneration. Basic business policies of insurance companies are: market, human resources, product, financial and development policies.

Research purpose and objectives

Globalization as an economic phenomenon penetrated into all aspects of economic life and has brought into question the entire set of management methods, models and tools that had been efficiently used by the 1980s. The fundamental concern of this research is how to raise work effectiveness and efficiency, and how to attract and retain the best employees, thus strengthening the competitive advantage of the company. The answer is in the comprehensive system of motivation and remuneration and its implementation in companies. Remuneration systems can be individual (according to job complexity and working conditions, or performance), or at the company level (share in company profit, stock ownership, team and group bonuses). The objective of a modern organization is to see all business processes as knowledge processes which includes the creation of knowledge, its expansion, upgrade and applications. The most productive companies try to actively involve employees in company's activities by making their work joyful. The purpose of this research is to investigate and analyze determinants of competitive advantage, human resources and remuneration system, the strategy of achieving competitive advantage dependent on human resources and compensation system in conditions of strong competition. On basis on this research, the goal is to define structure, function and role of human resources, and to build models of remuneration system that will contribute to the competitive advantage of the insurance company. In order to achieve the objectives and successful strategic management of the company, it is necessary to develop a successful motivational system.

Research objectives:

The purpose of this paper is to show in theory and to empirically prove the connection between human resources, remuneration system and competitive advantage on the pragmatic example of insurance companies. Major companies have established various forms of remuneration: the possibility of advancement, attractive jobs, education and training, traveling, developing contacts, various perks, as well as strictly financial forms: incentives, bonuses, fees, business cards, insurance, loans, share in profit or a partnership. There is no successful and unique remuneration model, but various systems and models arised from different experiences and opportunities. The basic objective of the proposed research is to investigate theoretical assumptions and case studies on the impact of human resources on company's performance and remuneration system and to analyze its role in

company's competitive advantage. A good quality model of remuneration is essentially based on a very simple assumption: what is measured becomes visible, and what is rewarded becomes important.

The significance of this theoretical and empirical research is gaining sustainable competitive advantage that is reflected on human resources and remuneration system of employees in order to improve competitiveness of enterprises in Croatia. In order to survive under conditions of strong competition, the insurance company has to constantly consolidate its own image through increasing relational capital, especially increasing satisfaction of the insured. One of the most effective ways of tracking customers' satisfaction is mystery shopping¹. That is why it is necessary to monitor the competition and to please the consumers better (Siguaw et al., 1998; 1987).

Through questionnaires and personal contacts most users have chosen the quality of services and friendly staff as two most distinctive features of a good insurance company. The concept of key or supporting competencies is the concept of resource approach to strategy of competitiveness. For that concept most meritorious are Gary Hamel and C.K. Prahalad (Hamel and Prahalad, 1990), the authors focused on the so-called internal competitiveness. Many systems conduct valuation through feedback in order to recognize a deviation. Feedback provides information about the damage, but it does not prevent it. That is why values are important and all human decisions and ethical actions are based on them. In their book "Results-Based Leadership", Ulrich, Zenger and Smallwood (Ulrich, Zenger and Smallwood, 1999) claim that the highest quality among short-term and long-term results choices are achieved by "leaders with an articulated set of values... Leaders who understand their company's and their personal values build lasting results... Lacking clear values, rudderless leaders constantly shift from goal to goal." The survival of insurance companies depends on the number of clients, cost management efficiency and the remuneration. These objectives define the choice of performance measurement system.

This requires a scientific approach, as well as improvement of infrastructure and human resources management. The research emphasizes that human resources management is the only long-term competitive advantage.

¹ Information provided by mystery shopping is extremely important because in this time of growing competition and increasingly demanding customers, they expect the best service at all times, while at the same time companies are at high risk of latent customer dissatisfaction.

The essence of research

Based on theoretical research and empirical studies in this field, we have proposed the working hypothesis and four alternate hypotheses to be tested in this study.

Successful business is based on efficient use of capital, both financial and technological capital, and human resources capital. Human resources represent a major resource of a company, financially and functionally. Human resources management should yield competitive advantage, boost productivity and increase market value. Using different methods and techniques for improving motivation it tries to ensure adequate competition in the market, which is vital in Croatia.

The working hypothesis:

H₀ The working hypothesis states that if we improve the remuneration system and human resource management in Croatian companies, through development and joint action, then the competitiveness of Croatian companies should increase on domestic and international market (remuneration system enables competitive advantage).

Faced with increased pressure from customers and dealers, insurance companies should be able to make changes within their services and speed up the development of new ones, in order to remain competitive. Among 500 world's leading companies, ranked by the total income, there are 45 insurance companies, eight of which belong to the top 50 European companies, according to Miro Stipić et al. (Stipić, Šustić and Krolo Crvelin, 2009). Investing in employees and their motivation is becoming one of the key requirements for quality and business performance of the company.

The alternate hypotheses:

H₁ There is empirically provable connection between the systems and practices of human resources management (remuneration system) and competitive advantage of insurance companies.

For defining of this hypothesis we were inspired by work of Karl Erik Sveiby (Sveiby, 1997) who developed the Intangible Asset Monitor, a non-financial instrument for measurement and management of intangible assets. However, it can not provide all relevant variables, as the flow of knowledge and intangible assets are complex and can not be included in standardized assessment. The total market value of every company, according to Sveiby,

consists of two key components. The market value of the insurance company includes its material value (accounting) and three elements of immaterial (intangible) assets. Intangible Asset Monitor is the method of measuring and presenting of relevant indicators of intangible assets. It consists of three basic components: the external structure, internal structure and employee capabilities.

H₂ The system and practice of compensation management create and maintain a competitive advantage by increasing human capital.

The hypothesis H₂ refers to the impact of remuneration system on company's competitive advantage. Human resources management combines activities and tasks related to people, their recruitment, selection, training and the like. This business function has gone through many development stages, from selection of applicants, their assignments, personal data storage, through vocational training, to forming of policy that encourages integration of all employees, develop people's interest, flexibility and quality of work, which finally merges company's interest and interest of employees.

Activities of human resources management should be considered as a process in which every single activity and function have a major role in building a successful and competitive company, with satisfied and effective employees.

H₃ In the insurance market, insurance companies have already introduced models of remuneration, but they are not able to provide quality incentives at present.

At difficult times, when the company undertakes austerity measures, it is important not to ignore the essential purpose of remuneration model. Quality remuneration model and its implementing is much better savings strategy than reducing or freezing wages. Reward strategy and pay structure should encourage individuals to see improvement in their own professional and personal development, instead of advancing to higher pay levels. This hypothesis is based on the fact that insurance companies today face a number of challenges on the way to profitability, business growth and competition. Cheap employees are always more expensive for the company because they are not motivated to work hard. If the company invests in employees' skills and knowledge, and motivates them at the same time, such employees may seem more expensive, but as they improve productivity and positive interpersonal relationships and competitiveness, they are ultimately cheaper. Remuneration system must be flexible and adapt to business conditions. Remuneration strategy changes, depending on the extent of the recession.

H₄ There is a positive impact of remuneration system on competitive advantage.

The purpose of remuneration system is rewarding excellence. Remuneration system becomes motivating when employees understand what they must accomplish to deserve the award. According to this hypothesis, there is a need of improving human resources through a variety of remuneration methods and techniques in order to ensure a fair competition in the market. Human resources, is a living element of the company that most contributes to company's competitiveness with knowledge, skills and creativity. Knowledge and creativity, rather than performance and productivity, become the basis of efficiency and success of contemporary organizations. To be successful in this highly competitive environment, means to continually improve the relation with customers, and to balance between its own efficiency and competitiveness.

Methodology

In this research we used various scientific methods, such as historical method, inductive and deductive method, analysis and synthesis, method of abstraction and concretisation, generalization and specialization, method of proof and disproof, classification methods, interviewing, statistical method, and graphical presentation of statistical data. Theoretical analysis will be used to support the research with findings from international scientific and professional literature.

Methods of theoretical research:

The research has already started by collecting and analyzing literature in order to create database for theoretical part, and for design of empirical research. The following methods were chosen: inductive and deductive method, analysis and synthesis, generalization and specialization method, method of proof and disproof, classification method, method of description, method of compilation, comparative method, statistical method, modeling method, cybernetic method, systems theory, axiomatic method, empirical method, case study, survey, interviewing and observation method. This research should be considered as a systematic, critical, controlled and repeatable process of acquiring new knowledge, necessary (and sometimes sufficient) to identify, define and solve scientific (theoretical and empirical) problem. Using the method of analysis and synthesis, as well as induction and deduction, we will study some relevant theoretical and methodological aspects of human resources and remuneration system and their impact on a sustainable competitive advantage. Comparative method will be used in comparing similar phenomena, or to establish similarities in their behavior

and intensity, and differences between them regarding remuneration systems in the field of insurance.

Empirical research

Conducting empirical research through survey, we will analyze the influence of remuneration system on a competitive advantage in insurance companies. The objective of practical part of the research is to analyze the orientation of companies towards human resources and remuneration system, and to test theoretical assumptions of the proposed model on a sample of Croatian insurance companies. The research would be conducted (Nadrljanski, 2010) through: 1) Research of theoretical findings on the factors that affect business sector competitiveness, and 2) Impact of human resources and remuneration system on business strategy as element of achieving competitiveness.

For this research we will use method of survey statistics, and descriptive and differential statistical methods. On the case studies we will analyze the possibility of applying certain research techniques: KM, CRM, MOT, Strategic Planning; Total Quality Management, Business Process Reengineering, Scenario and Contingency Planning, Supply Chain Integration, Open market innovation, Benchmarking, Core competencies, Mass Customization, Six Sigma, BSC and business intelligence. Theoretical discussion on empirical analysis in economics is as old as the economy science itself. In economy, the empirical method is a very important method by which the theoretical concept is compared with empirical facts in order to verify the theoretical conclusions. In modern economy, predominance of use of mathematical techniques led to the creation of "make-believe worlds" (Phelps Brown, 1972) and the feeling described by David Worswick (Worswick, 1972) that „there now exist whole branches of abstract economic theory which have no links with concrete facts and are almost indistinguishable from pure mathematics.“

In addition to knowledge, experience and observation, in building a business strategy it is necessary to use certain strategic tools such as SWOT matrix and VRIO framework. SWOT (TOWS) Matrix presents a conceptual framework for system analysis. SWOT analysis is a qualitative analytical method which grades elements in 4 fields - possibilities, limitations, advantages, disadvantages - thus evaluating strengths and weaknesses, advantages and issues of the observed objects or phenomena. In evaluating company's strategy SWOT includes four key factors: strengths, weakness, opportunities and threats. Strengths and weakness are company's internal features, while opportunities and threats come from the environment. SWOT analysis identifies the business strategy that will make the best use of

strengths, minimize the weakness, capitalize the opportunities and minimize threats.

VRIO Framework is a strategic tool which creates preconditions for a sustainable competitive advantage and allows top managers to choose identified resources (skills) as competitive advantage. The framework was developed by Barney (Barney, 1991), and its name derives from the first letters of expressions: Value – whether the resource is valuable in terms of neutralizing threats and exploiting environmental benefits; Rareness – whether the resource is rare among existing and potential competitors; Inimitability – whether the resource is too expensive or impossible to imitate; Organization – whether the resource is exploited by the organization.

Research plan is an important part of the research process, and it depends on the purpose, method and sample of the research.

The research task, besides resolving the factors of competitive advantage, must resolve the issue of human resources, motivation, remuneration system, the use of knowledge, adoption of new technologies, ways of strategic thinking of employees, and creation of knowledge of human resources with its contribution to competitive advantage in insurance companies. The strategy of human resources management system is based on three pillars or strategic processes in human resources management: recruitment, development and remuneration.

In the case study of insurance companies it is necessary to perform a detailed analysis of human resources and remuneration system from the standpoint of material aspects and intangible aspects of remuneration. The analysis of material aspects of remuneration will include the following components:

1. Analysis of remuneration strategy and policy in insurance companies;
2. Description of assessment activities carried out in those companies;
3. Description of the system of payment in insurance companies;
4. Alternative stimulating systems of remuneration in those companies.

It is necessary to pay attention to the following:

- 1) Analysis of remuneration strategy and policy in insurance companies: the objectives of payment management; factors affecting formation of remuneration strategies and salary; centralization of remuneration system; mid-level managers autonomy in determining subordinates' salaries; employee motivation; union influence.
- 2) Description of assessment activities carried out in insurance companies
Performance management provides an insight into certain skills, abilities and knowledge necessary at work. Based on available documentation, insurance

companies will carry out analysis of existing solutions regarding systematization and job descriptions. The survey on employees in Croatian insurance companies will supplement this analysis. The survey is very popular, especially in qualitative research of some phenomenon. The questionnaire is a written collection of data on attitudes and opinions in a representative sample. The tasks to follow are: defining the main business determinants and competencies required to cope with business tasks, collection and analysis of existing information on key positions, the application of technical tools and methods of activity assessment, interpretation of assessment results and providing the participants of assessment with feedback.

3) Description of payment system in insurance companies will cover: purpose, models, concepts, and policy of remuneration; defining nominal wages and relation between fixed and variable pay; factors that determine variable pay and its calculation; one-time remuneration for: achieved objectives, proposals and innovations, outstanding results, special assignments, and company loyalty; special offers (regular and occasional); remuneration system in the life cycle of the company; employee participation in profit; joint ownership for most loyal employees; internal remuneration (types and impact); remuneration and motivational system relation; employee performance appraisal; and MBO-management by objectives.

4) Optional remuneration systems in insurance companies

A systematic comparative analysis, based on previous research will provide an overview of remuneration systems solutions realized in insurance companies.

Sources and methods of data collection

In theme elaboration and research we will use the following methods: analysis, synthesis, induction, deduction, comparative analysis, data analysis, documentation content analysis, and case study. The data will be obtained from domestic and foreign periodical publications, daily press and literature on competitive advantage, strategic management, human resources and remuneration system, and corporate social responsibility. The internet will also provide valuable information.

Methods of data processing

The data will be collected through surveys and processed by different statistical methods in order to determine some general regularities relevant to the subject of research.

Conclusion

Remuneration is a strong motivating factor for employees, which in turn gives the employer a better chance to achieve the objectives. The tendency today is to offer employees good and challenging business plans and fair wages. Major companies have established different forms of rewards through their business practice. Their experience is different and there are a lot of possibilities of remuneration systems and models. The governance structure, objectives and business policies are different from company to company, and employers decide on the best remuneration system. It is important to recognize all the employees whose work can contribute to better results of the company. Every work position should be precisely defined and measurable, so that employee could clearly recognize work capacities and conditions. An employer takes care of income and the total cost ratio in order to ensure profit, whereas an employee is not willing to take greater responsibilities if his efforts are not adequately rewarded. Remuneration depends on various types of factors and their number. The factor which is defined as primary, being more effective than the other ones, will be more represented in the overall remuneration. In some cases the primary factor would be better performance, in other cases - transfer of knowledge.

The most common forms of remuneration arrangements are:

- annual award payable upon establishing company's annual revenues, and
- incentives payable monthly, quarterly or semi-annually.

Employers are increasingly aware of the importance of human resources, an asset which is enough valuable to invest in.

References:

1. Adizes, I. (2004). *Upravljanje životnim ciklusima preduzeća*. Novi Sad: Adizes.
2. Barney, J. (1991). Firm resources and theory of competitive advantage. *Journal of Management*, vol. 17, 99–120.
3. Buble, M. (2006). *Menadžment*. Split: Sveučilište u Splitu.
4. Dugan, L., LaFree, G., Cragin, K., Kasupski, A. (2008). Building and analyzing a comprehensive open source data base on global terrorist events. <http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/223287.pdf>, (10/12/2014).
5. Čurčija, S. (2007). *Stimulacijski aspekti materijalnog nagradjivanja i njihova primjena u hrvatskim poduzećima*, magistarski znanstveni rad. Zagreb: Ekonomski fakultet u Zagrebu.
6. Hamel, G., Prahalad C. K. (1990). *The core competences of the corporation*. Boston: Harvard Business Publishing.
7. Nadrljanski, M. (2010). *Komunikologija i menadžment*. Split: Redak.

8. Mitić, S. (2007). Resursni pristup preduzeću i konkurentska prednost. *Ekonomika preduzeća*. Nov-Dec.
9. Robbins, S. P., Coulter, M. (2005). *Menadžment*. Beograd: Data status.
10. Shockley, W. (2000). *Planning to Knowledge Management*. Milwaukee: Quality Progress.
11. Siguaw, J. A., Simpson, P. M., Baker, T. L. (1998). Effects of Supplier Market Orientation on Distributor Market Orientation and the Channel Relationship: the Distributor Perspective. *Journal of Marketing*. 62 (3), 99–112.
12. Singer, S. (2009). *Strateški management, nastavni materijal*. Mostar: Ekonomski fakultet.
13. Stipić, M., Šustić, I., Krolo C. A. (2009). Razvoj novih proizvoda u hrvatskom osigurateljnom sektoru. *Svijet osiguranja, časopis za pravo, ekonomiku i praksu osiguranja i reosiguranja*. Br. 7.
14. Sundać, D., Švast, N. (2009). *Intelektualni kapital temeljni čimbenik konkurentnosti poduzeća*. Zagreb: Ministarstvo gospodarstva, rada i poduzetništva.
15. Sveiby, K. E. (1997). Mjerenje neopipljive imovine. *Ekonomija*. 4 (1), 49–62.
16. Ulrich, D., Zenger, J., Smallwood, N. (1999). *Results Based Leadership*. Boston: Harvard Business School Press.

* * *

EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE O UTICAJU NAGRADIVANJA KAO FAKORA MOTIVACIJE U OSIGURANJU U REPUBLICI HRVATSKOJ

Režime: Istraživanje je usmereno na nagradivanje kao faktor motivacije koji utiče na postignuća zaposlenih u osiguranju. Zasnovano je na empirijskoj metodologiji podataka dobijenih iz izveštaja osiguravajućih firmi u Hrvatskoj. Koristili smo se kumulativnim podacima Hrvatskog ureda za osiguranje iz maja meseca 2015, kada su 26 osiguravajućih firmi naplatile bruto premije u ukupnom iznosu od 4,1 milijardu kuna, što je bilo 4,26% više u poređenju sa istim periodom prethodne godine. Najveći deo pripada klasičnom životnom osiguranju, sa premijom od 1,1 milijarde kuna (17,49% više nego prethodne godine), što čini 85,96% u grupi premija životnog osiguranja, ili 27,95 % u ukupnom broju premija. Sledi životna osiguranja ili anuiteti gde vlasnici polisa nose investicioni rizik sa bruto iskazanom premijom od 110 miliona kuna i u delom od 2,69% u ukupnom iznosu premija (116% više nego prethodne godine); zatim dopunsko životno osiguranje sa iskazanom premijom od 61 milion kuna i u delom od 1,50% u ukupnom broju premija (pad za 0,99%); anuitetno osiguranje sa iskazanom premijom od 13 miliona kuna (povećanje za 36,78%), kao i bračno i osiguranje po rođenju sa iskazanom premijom od 2.5 miliona kuna (pad od 5,71%).

Ključne reči: motivacija, nagradivanje, osiguranje.

* * *

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЗНАГРАЖДЕНИЯ КАК МОТИВАЦИОННОГО ФАКТОРА В СТРАХОВОЙ ОТРАСЛИ В РЕСПУБЛИКЕ ХОРВАТИИ

Резюме: Исследование сосредоточено на вознаграждении, в качестве мотивационного фактора эффективности страховой отрасли. Исследование базируется на эмпирической методологии данных, полученных из отчетов

страховых компаний в Хорватии. Мы использовали кумулятивные данные Хорватского бюро страхования в мае 2015 года, когда 26 страховых компаний начисляли общую валовую премию в размере 4,1 миллиарда. Что на 4,26% больше по сравнению с аналогичным периодом прошлого года. Наибольшая доля приходилась на классические страхований жизни, с премией 1,1 миллиард ХРК (на 17, 49% выше, чем в предыдущем году), что составляет 85,96% в группе страхования жизни или 27,95% от общей премии. Ниже перечислены страхование жизни или ануитеты, когда страхователь несет инвестиционную ответственность, с полной письменной премией в размере 110 миллионов ХРК и долей 2,69% от общей премии (на 116% больше, чем в предыдущем году); затем, дополнительное страхование жизни с письменной премией в размере 61 миллион ХРК и долей 1,50% от общей премии (снижение на 0,99%); страхование ануитета с письменной премией в размере 13 миллионов ХРК (увеличение на 36,78%), а также страхование брака и рождений с письменной премией в 2,5 миллионов ХРК (снижение на 5,71%).

Ключевые слова: мотивация, премия, страховая отрасль.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 12. 6. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljivanje: 29. 8. 2017.

MA Milan S. GRUJOVIĆ

OŠ „Živadinka Divac”, Kragujevac

Dr Radojko V. DAMJANOVIĆ

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja

Republike Srbije, Školska uprava u Kragujevcu

Dr Dragan D. MIHAJLOVIĆ

Fakultet za menadžment Univerziteta „Džon Nezbit”

MA Jelena Lj. GRUJOVIĆ

OŠ „Vuk Karadžić”

Pregledni naučni rad

PEDAGOGIJA

LXXII, 4, 2017.

UDK:

373.3.014.14(497.11)

005.96

USPEŠNO UPRAVLJANJE LJUDSKIM KAPITALOM U OSNOVNOM OBRAZOVANJU

Rezime: Ljudski resursi predstavljaju izvor prednosti za svaku ustanovu obrazovanja i vaspitanja koja strateški pristupa tom pitanju. Svaka obrazovno-vaspitna ustanova postaje vitalnija u odnosu na svoje okruženje, ali i na unutrašnje promene, ukoliko poseduje kvalitetan sastav zaposlenih, a ujedno ukoliko su oni sposobni da se dodatno usavršavaju i uče, stiču nova znanja i veštine i prilagođavaju se promenama. Promene koje se svakodnevno dešavaju u svim oblastima društva zahtevaju od svih organizacija, pa samim tim i od obrazovnih institucija, konstantno usavršavanje i učenje, odnosno pretvaranje u koncept organizacije koja uči. U funkcionisanje sistema obrazovanja i vaspitanja uključeno je nastavno i vannastavno osoblje.

Ključne reči: upravljanje, obrazovanje, ljudski resursi, rukovođenje, direktor (menadžer).

Uvodno razmatranje

Upravljanje ljudskim resursima izuzetno je složen i višedimenzionalni proces. U procesu menadžmenta postoje određena pravila, međutim, njima se ne sme robovati jer je ljudsko ponašanje podložno promenama, često nepredvidivo, a svaka obrazovno-vaspitna ustanova je priča za sebe. Što je

primenljivo na jednom mestu, nije na drugom, što na jednom mestu daje dobre rezultate, na drugom ne daje, što je dobrodošlo u jednom trenutku, u drugom nije. Da bi se postigli dobri rezultati obrazovno-vaspitnog procesa, neophodno je planirati podelu zaduženja na osnovu kompetencija zaposlenih.

Svaka vaspitno-obrazovna ustanova je organizacija za sebe koja u globalnom sistemu funkcioniše po zakonski utvrđenim pravilima, ali funkcionisanje obrazovne ustanove kao jedinke zavisi od njenog menadžera koji je odgovoran za celokupnu delatnost vaspitanja i obrazovanja.

Predmet istraživanja

Predmet rada predstavlja *istraživanje* ljudskih resursa i upravljanja ljudskim resursima u osnovnom obrazovanju. Konkretnije, predmet ovog istraživanja predstavlja značaj strategijskog menadžmenta, strateške analize, planiranja, izbora i strategijskih promena koje predstavljaju okvir za održivost u osnovnom obrazovanju, a za koje su zaduženi ljudski resursi koji se nalaze na strategijskim pozicijama. Efektivno upravljanje ljudskim resursima u osnovnom obrazovanju sve više dobija na značaju u svim obrazovnim ustanovama s obzirom na to da znanje kojim raspolažu zaposleni predstavlja najznačajniji resurs ovakve organizacije.

Obrazovna ustanova, kao i svaka druga organizacija koja ima zakonsku obavezu da bude u toku sa savremenim trendovima učenja i koja želi da bude konkurentna u sve dinamičnijem okruženju, mora uspešno da upravlja ljudskim resursima. Pod upravljanjem ljudskim resursima, što će i biti predmet istraživanja, podrazumeva se:

- planiranje ljudskih resursa kao proces identifikovanja budućih potreba za odgovarajućim i kvalitetnim kadrovima,
- zapošljavanje kao skup niza aktivnosti koje imaju za cilj odabir kvalifikovanih radnika u skladu sa potrebama ustanove i budućim planovima razvoja,
- ulaganje u obuku i razvoj zaposlenih i ocenjivanje uspešnosti kako obuke i stručnog usavršavanja, tako i njihovog rada nakon završenih obuka i usavršavanja,
- kompetencija zaposlenih pod kojom se podrazumeva adekvatno nagradivanje zaposlenih za ostvarene učinke u obavljanju svog posla i radnih zadataka,
- održavanje efektivnih odnosa između zaposlenih kojim se u najvećoj mogućoj meri mogu izbegći konflikti između samih zaposlenih i zaposlenih i ustanove.

Društveni ciljevi. Praktična primena predloženog pristupa treba da omogući efikasnije upravljanje ljudskim resursima u obrazovanju, sa ciljem podizanja nivoa obrazovanja; predloženi pristup upravljanja ljudskim resursima, takođe, treba da omogući i podizanje nivoa zadovoljstva i kompetencija nastavnika, što će uticati i na povećanje nivoa kvaliteta nastave, a time i obrazovnog procesa; stvaranje baze za adekvatno donošenje odluka i usvajanja održivih rešenja u institucijama osnovnog obrazovanja sa posebnim akcentom na ljudske resurse.

Glavna hipoteza istraživačkog rada je: Što je upravljanje ljudskim resursima u osnovnom obrazovanju bolje, to je kvalitet obrazovanja veći.

Savremeni menadžment ljudskih resursa je nov, izazovan i aktuelan koncept upravljanja ljudskim resursima kojim organizacija ostvaruje svoje strateške ciljeve, uz istovremeno vrednovanje ljudi kao najvrednijeg resursa. Osnovna ideja koja je uticala na početak ovog istraživačkog projekta proistekla je na osnovu činjenice da se tokom upravljanja obrazovno-vaspitnom ustanovom mora nastojati na formulaciji i primenjivosti takve strategije koja treba da pruži mogućnost obrazovno-vaspitnoj ustanovi, u našem slučaju osnovnoj školi, da postigne što bolji uspeh. Na taj način obrazovno-vaspitna ustanova bi se bolje prilagodila svom okruženju i imala veći uticaj na njega. Kvalitet strategije podrazumeva sagledavanje i upoznavanje mogućnosti obrazovno-vaspitne ustanove, ali i slabosti ove ustanove.

Značaj ovog istraživanja ogleda se kroz primenu savremenog menadžmenta u obrazovno-vaspitnim ustanovama (osnovnim školama), a na taj način ukazuje se na one segmente koje treba unaprediti kako bi upravljanje ljudskim kapitalom dalo bolje i praktičnije organizovanje funkcionsanja obrazovno-vaspitne ustanove.

Diskusija

Savremeno društvo odlikuje se težnjom ka visokoobrazovanom stanovništvu, koje će mu garantovati kulturni i ekonomski prosperitet. Te svoje težnje društvo mora ostvarivati ulaganjem u obrazovni sistem i primenom savremene naučne discipline – menadžmenta.

Upravljanje ljudskim resursima prvenstveno se odnosi na poboljšanje uslova rada, povećanje zadovoljstva zaposlenih i povećanje stručne sposobljenosti zaposlenih, kao i spremnost na prihvatanje promena.¹

¹ Byars, L. L., Rue, L. W. (1997). *Human Resource Management*, Irwin McGraw Hill, Boston, str. 6.

Uspešno upravljanje ljudskim kapitalom u osnovnom obrazovanju

Upravljanje ljudskim resursima predstavlja vrstu planiranja upotrebe i aktivnosti ljudskih resursa u organizaciji. Istiće se da strateško upravljanje ljudskim resursima čini neraskidiva veza između menadžmenta ljudskih resursa i organizacije.²

Upravljanje ljudskim resursima predstavlja proces vođenja kadrovske politike i stvaranja uslova kako bi se postigla što veća produktivnost zaposlenih u organizaciji ili ustanovi. Upravljanje predstavlja deo nauke koja se bavi proučavanjem svih aspekata koji se tiču uposlenosti u organizaciji.³ Promene u društvu i pojava novih znanja zahtevaju i promene u obrazovno-vaspitnom sistemu. Kako bi celokupno društvo išlo u korak sa vremenom, mora se adekvatno upravljati obrazovno-vaspitnim procesom. Promene u upravljanju nastaju kao ljudska aktivnost kojom se nastoji olakšati i poboljšati obrazovno-vaspitni proces. Direktor škole upravlja školom, odnosno planira vaspitno-obrazovni proces, bavi se inovacijama, istraživačkim radom i daje nove ideje.⁴

Preduzimanjem niza upravljačkih aktivnosti poboljšava se i osavremenuje vaspitno-obrazovni rad. Proces upravljanja se može svesti na četiri faze: planiranje promena i procesa, organizovanje istih, motivisanje kolektiva i kontrola rezultata. Svrha upravljanja bila bi unapređenje obrazovno-vaspitnog sistema koji mora pratiti globalne promene u društvu, a sve u cilju poboljšanja života i rada.

Direktor, kao osoba koja upravlja školom, mora biti ličnost koja je spremna na prihvatanje promena. Direktor, odnosno menadžer, mora planirati procese promena, adekvatno ih organizovati, motivisati kolektiv na rad i kontrolisati realizaciju organizovanih procesa promena. Moderno društvo zahteva i stalno napredovanje i usavršavanje obrazovno-vaspitnog menadžmenta.

Rukovođenje je proces upravljanja u kome menadžer vrši usmeravanje i koordinaciju kadrova u izvršavanju planiranih poslova i zadataka. Rukovođenje obuhvata raspoređivanje poslova radnicima, određivanje načina obavljanja poslova i zadataka, koordinaciju kadrova, praćenje i usmeravanje poslova, kao i motivisanje radnika da efikasnije i bolje izvršavaju zadatke.

² Bogićević, B. (2004). *Menadžment ljudskih resursa*, Ekonomski fakultet, Beograd, str. 66.

³ Stodd J. T., (1995). *The History and Evaluation of Human Resource Management*, Blackwell Publishers, New Jersey, str. 98.

⁴ Mihajlović, D., Plavšić, A., Ilić, B. (2009). *Upravljanje znanjem u okviru menadžmenta ljudskih resursa*, Zbornik radova. VII Skup privrednika i naučnika „Operacioni menadžment i globalna kriza” SPIN 09, Beograd, str. 20 – 30 *tidimensional measure and multi-level assessment*. The Leadership Quarterly, 19 (2), str. 161–177.

Rukovođenje je postalo pojam koji ima sve veći značaj u obrazovnoj literaturi. Mnogo knjiga i članaka je napisano o rukovodenju – kako bi ga trebalo definisati, šta rukovođenje treba da obuhvata i kakve efekte treba da ima.

Kao reakcija na poslednje izazove u oblasti rukovođenja pojavile su se mnoge studije koje su se usredosredile na tipove rukovođenja koje se na osnovu određenih segmenata zasnivaju na etičkom ponašanju usmerenom na ljude fokusirajući se na rukovođenje gde rukovodilac brine o potrebama zaposlenih kako bi što kvalitetnije ostvarili postavljene ciljeve.⁵

Ovakav tip rukovođenja karakteriše usredsređenost na razvoj zaposlenih i razvoj etike i osećaja za potrebu društvene zajednice.⁶

Rukovodilac se posmatra kao osoba koja ima kvalitete koje ga razlikuju od onih koji ga slede, a autoritet, harizma i marljivost su značajne osobine koje treba da poseduje pravi rukovodilac.⁷

U cilju efikasnog obavljanja zajedničkog posla direktor mora usmeravati radnike. Usmeravanje i koordinaciju direktor vrši tako što raspoređuje poslove, ukazuje na načine obavljanja posla i prati njihovo obavljanje, rešava probleme nastale u radu, menja načine i metode rada, prima sugestije radnika i ocenjuje da li radnici rade dobro. Za obavljanje ovih poslova neophodno je da menadžer ume dobro komunicirati sa ljudima. On mora da informiše radnike o stanju i problemima, da prima i daje naređenja, da obaveštava radnike o rezultatu njihovog rada, kao i da rešava probleme među zaposlenima. Za sve ovo, neophodna je dobra komunikacija direktora sa radnicima, jer njegova centralna pozicija rukovodioca omogućava mu da prima veliki broj informacija i da komunicira sa velikim brojem ljudi.

Još jedna osobina koju mora posedovati rukovodilac jeste sposobnost odlučivanja. Bez odlučivanja nije moguće upravljati ljudskim i drugim resursima. Direktor mora biti hrabar i istrajan prilikom donošenja odluka.

Možemo zaključiti da dobro rukovođenje ima veliki značaj u postizanju cilja kojem teže svi zaposleni, kao i u stvaranju pozitivne i prijateljske atmosfere za rad. Savremena shvatana dobrog rukovođenja u prvi plan ističu direktora koji se brine za ljudski potencijal, kao nešto što je neizostavno i pridonosi kvalitetu i postignućima u svim oblastima rada. Razmišljajući u

⁵ Dierendonck, D. (2011). *Servant leadership: A review and synthesis*. Journal of Management, 37 (4), str. 1228–1261.

⁶ Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press, New York, str. 56.

⁷ Bass, B. M., Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership* (3rd ed.), str. 25.

ovom pravcu, direktor bi trebalo da bude više lider nego menadžer, ali i da dobro poznaje razgraničenje ova dva pojma u svojim poslovima. Liderstvo nastavnika definiše se kao skup sposobnosti nastavnika kao efikasnog predavača, koji usput efikasnom motivacijom pozitivno deluje i na radne prakse ostalih nastavnika.⁸

Upravljanje i rukovođenje školom je složen proces koji zahteva mnoga angažovanja lica koja rukovode školom. Najodgovorniji za funkcionisanje škole, pre svega za bezbednost učenika i zaposlenih, odvijanje procesa nastave, finansijsko poslovanje, pravna i kadrovska rešenja, materijalno održavanje objekata, jeste direktor škole. U obrazovno-vaspitnoj ustanovi ne postoje sistematizovana mesta finansijskog direktora, direktora kadrovske službe i drugih službi, već sve odluke, ugovore i rešenja donosi jedan direktor. Kontrolu njegovog rada po svim pitanjima vrše nadređeni organi kojima se podnose izveštaji o radu, koji moraju da sadrže sve informacije koje su od presudnog značaja za funkcionisanje škole.

U nekim državama Evrope, direktori su neposredno odgovorni ministarstvu obrazovanja na nivou države (Francuska, Italija i dr.). Za razliku od pomenutih država, u Nemačkoj direktor škole je odgovoran ministarstvu kulture. U evropskim državama upravljanje školstvom je većim delom decentralizovano.

Većina ministarstava prosvete svoja ovlašćenja prenelo je na niže nivoe upravljanja. To su tela koja vrše stručno-pedagoški ili administrativni nadzor – zavodi za školstvo, pokrajinski školski odbori. U Irskoj, rukovodioци vaspitno-obrazovne ustanove raspolažu veoma visokim stepenom autonomije u oblasti rukovođenja.

Za razliku od većine evropskih država koje smo pomenuli, u našoj državi, direktor za svoj rad odgovara ministru prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i organu upravljanja.

Strukturu organizacije Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja čini osam sektora, među kojima se nalazi i Sektor za predškolsko i osnovno obrazovanje i vaspitanje i obrazovanje odraslih, koji ima nadležnosti nad radom osnovnih škola.

Ministarstvo prosvete nauke i tehnološkog razvoja po zakonu ima obavezu da deluje javno. S obzirom na to da je naša država osnivač gotovo 95% osnovnih škola, Ministarstvo u čijoj nadležnosti su škole preko svojih sektora i školskih uprava vrši nadzor i kontrolu rada škola.

⁸ Danielson, C., (2006). *Teacher Leadership that Strengthens Professional Practice*, Association for Supervision and Curriculum Development, str. 67.

Uspešno upravljanje ljudskim kapitalom u osnovnom obrazovanju

U sistemu obrazovanja i vaspitanja jasno je precizirano *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, kao i *Zakonom o osnovnoj školi*, ko i na koji način upravlja školom.

Na osnovu *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, člana 52: „Ustanova ima organe upravljanja, rukovođenja, stručne i savetodavne organe, u skladu sa ovim zakonom, osnivačkim aktom i opštim aktom (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*). Glavni organ u sistemu osnovnog obrazovanja je organ upravljanja ili Školski odbor. Organ upravljanja se sastoji od po tri predstavnika iz reda zaposlenih, roditelja i predstavnika lokalne samouprave. Na osnovu ovih podataka može se reći da škola predstavlja otvoreni i demokratski sistem.⁹ Organ upravljanja imenuje jedinica lokalne samouprave. Predstavnici ove tri strukture imaju veoma važnu ulogu u upravljačkim poslovima kada je u pitanju funkcionisanje škole. Organ upravljanja ima obaveze koje su jasno definisane zakonom.

Rukovođenje školom vrši direktor škole, a upravljanje organ upravljanja ili Školski odbor. Školski odbor čine aktivni i kreativni članovi, ljudi od ugleda u svojim radnim sredinama. Zato izboru članova Školskog odbora treba pristupiti veoma ozbiljno. U organizaciju i izbor članova Školskog odbora treba uvrstiti određene sposobnosti i kvalifikacije koje treba da poseduje član Školskog odbora. U praksi se pokazalo da dosadašnje zakonsko rešenje kada je u pitanju stručnost članova Školskog odbora iz reda lokalne samouprave i reda roditelja ne odgovara ciljevima i zadacima škole koja je doživela reforme.

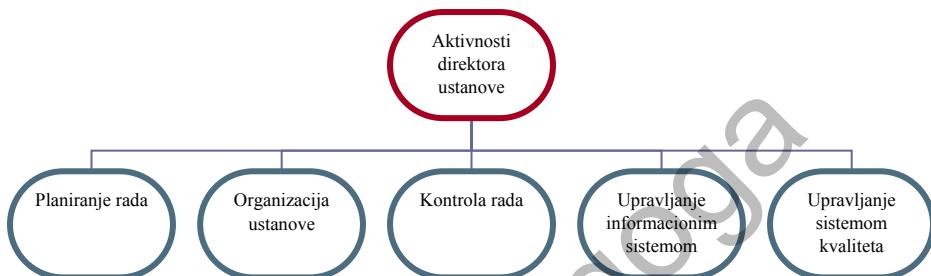
Direktori škola moraju da uzmu u obzir mnoge važne faktore u svom operativnom i strateškom poslu, npr. zakonodavstvo, kurikulum, lokalne vlasti, roditelje, učenike, finansije, socioekonomsko okruženje, konkurenčiju itd. Mnogi od tih faktora neprestano se menjaju i izvan su nadzora direktora škole.¹⁰ Za zakonitost rada vaspitno-obrazovne ustanove odgovara direktor škole i neophodno je da se pridržava zakonskih okvira i odluka organa upravljanja koje treba da sprovodi u cilju poboljšanja kvaliteta ustanove kojom rukovodi.

Uspešno rukovođenje umnogome zavisi i od kvalitetnih odluka organa upravljanja. Upravljanje u vaspitno-obrazovnoj ustanovi podrazumeva sve aktivnosti i poslove koje obavljaju timovi i određeni organi u školi sa osnovnim ciljem da se uredi i organizuje celokupni život u školi.

⁹ Bekman, E., Traford, B. (2008). *Demokratsko upravljanje školom*, Savet Evrope, Council of Europe Publishing, str. 34.

¹⁰ Bekman, E., Traford, B. (2008). *Demokratsko upravljanje školom*, Savet Evrope, Council of Europe Publishing, str. 9.

Rukovodilac obrazovno-vaspitne ustanove ima osnovni zadatak da rad ustanove organizuje na delotvoran i efikasan način. Savremeni direktor škole svakodnevno prima veliku količinu informacija i u ustanovi i u okruženju van ustanove. Svojim sposobnostima i umenjem mora da vrši filtriranje primljenih informacija i da ih usmerava u pravom trenutku prema članovima kolektiva, čime ostvaruje još jednu ulogu, a to je uloga komunikacije.



Slika 1. Aktivnosti direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja

Aktivnosti direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja mogu se posmatrati kroz sledeće:¹¹

- Planiranje rada ustanove (direktor obezbeđuje donošenje i sprovođenje planova rada ustanove),
- Organizacija ustanove (direktor obezbeđuje efikasnu organizaciju ustanove),
- Kontrola rada ustanove (direktor obezbeđuje praćenje, izveštavanje, analizu rezultata rada ustanove i preduzimanje korektivnih mera),
- Upravljanje informacionim sistemom ustanove (direktor obezbeđuje efikasno upravljanje informacijama u saradnji sa upravom i lokalnom samoupravom),
- Upravljanje sistemom obezbeđenja kvaliteta ustanove (direktor razvija i realizuje sistem osiguranja kvaliteta rada ustanove).

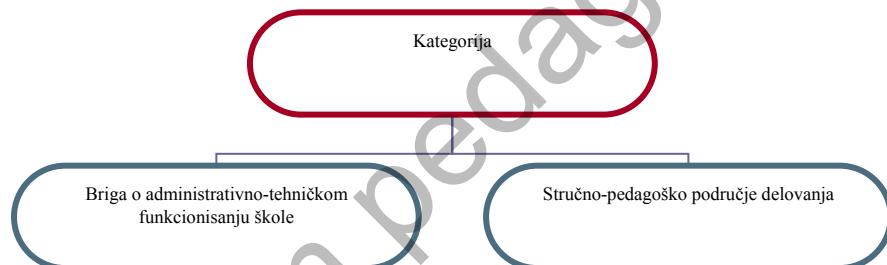
Rukovodilac obrazovno-vaspitne ustanove je nosilac školske kulture, koja postaje glavna vodilja svih članova škole. Od rukovodioca škole očekuje se posebna profesionalnost, stručnost i fleksibilnost. Uspešan rukovodilac obrazovno-vaspitne ustanove mora imati veliko iskustvo stećeno u praksi. On

¹¹ Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja, („Sl.glasnik RS”, br. 38/2013).

mora umeti i znati kako dati sugestiju zaposlenom i ostalim učesnicima u realizaciji obrazovno-vaspitnih ciljeva i drugih ciljeva koje ima ustanova.

U realizaciji rukovodilačkih zadataka (organizatorskih, rukovodećih, pedagoško-instruktivnih, programskih, kadrovske), direktor škole, da bi bio uspešan rukovodilac, mora znati da odabere strategiju rukovođenja.

Poslovi rukovodioca obrazovno-vaspitne ustanove vezani za menadžment neophodni su za organizaciju svakodnevnog života škole i odnose se na planiranje, analiziranje, organizaciju i nadzor, a poslovi vezani za vođstvo vezuju se za ljude, njihovo ponašanje, stil rada, komunikaciju i motivisanje. Može se zaključiti da se menadžment odnosi na stvari, a vođstvo na ljude. Menadžerski stil direktora je racionalan, a liderški emocionalan. Menadžer održava sisteme, oslanja se na kontrolu i kratkoročnije promatra stvari. Funkcija direktora kao menadžera je da zapovedi i kontroliše, koristeći formalne procedure i racionalne metode. Za njih je karakteristično da slede propise i poslovnu politiku nadređenih.¹²



Slika 2. Kategorije rada direktora

Područje rada direktora kao rukovodioca na čelu neke vaspitno-obrazovne organizacije veoma je široko, a moglo bi se podeliti u dve ključne kategorije, kao što je prikazano na prethodnoj slici:¹³

- Briga o administrativno-tehničkom funkcionisanju rada škole: U okviru ovih poslova realizuju se upravni poslovi vezani za praćenje i primenu zakona i propisa, kadrovska pitanja, zdravstvena zaštita, administrativni poslovi sa učenicima itd. Tu još, naravno, spadaju i finansijsko poslovanje i poslovi na održavanju.

¹² Srđić, V. (2015). *Direktori škola i obrazovni menadžment*, Sinteze, broj. 7, Beograd, str. 5–17.

¹³ Isto.

- Stručno-pedagoško područje delovanja: Ovo područje je specifično za školu kao organizaciju i ključno je za rukovodeću funkciju direktora. Posao ove vrste podrazumeva razvojno-pedagoške delatnosti, a neke od njih su: planiranje, programiranje, organizovanje i uvođenje inovacija, praćenje i unapređivanje nastave, rad sa decom sa poteškoćama, profesionalnu orijentaciju, stručno usavršavanje i sl.

Pored prethodno navedenih zadataka rukovodioca organizacije ili ustanove možemo reći da: „Rukovodilac ima izuzetnu odgovornost za upravljanje karijerom ljudi kojima rukovodi. On treba da identificuje potrebe organizacije i aspiracije zaposlenih, da deluje podsticajno i savetodavno, da procenjuje rezultate i usmerava profesionalni put.¹⁴

Direktor nije uvek isključivi nosilac svih poslova, ali učestvuje u većini poslova i koordiniše njima. Njegova funkcija u modernim školama posmatra se sa dva aspekta. Poslovno-administrativni aspekt se posmatra kroz prizmu menadžerstva, a stručno-pedagoški aspekt mu daje karakteristiku vođstva i liderstva.

Uspeh osnovne škole, kao temelja kvalitetnog obrazovno-vaspitnog sistema, leži u načinu upravljanja, odnosno zavisi od direktora i njegovih sposobnosti. Direktor škole mora biti snažna ličnost koja će uspeti da deluje na svoje saradnike i okolinu kako bi svi prihvatali promene i radili u interesu zajedničkih i pojedinačnih ciljeva. Za direktora možemo reći da predstavlja modernog menadžera škole, koji je zadužen i snosi odgovornost za postizanje planiranih ciljeva. Posao direktora, o čemu smo prethodno govorili, najjednostavnije se može opisati kao planiranje, organizovanje, motivacija i kontrola u osnovnom obrazovanju.

Direktor predstavlja vitalni deo uspešnog sprovođenja menadžmenta. Kvalitet promene odnosa između lidera i zaposlenih pokazao je pozitivan uticaj i na zadovoljstvo zaposlenih i veću motivaciju za rad.

Direktor mora znati da koordinira ljudskim kapitalom u ustanovi, jer od zajedničkog rada svih zaposlenih zavisi i uspeh škole, a dalje i uspeh obrazovno-vaspitnog sistema. Kako je direktor centralna ličnost u školi, on prima veliki broj informacija, koje dalje prosleđuje članovima kolektiva i usmerava ih na aktivnosti, te je neophodno da direktor ovlađa umećem komunikacije, jer je to uslov za dobro vodenje. Ličnost koja obavlja posao direktora škole mora biti dobro prihvaćena od strane kolektiva i mora svojim zalaganjem doprineti stvaranju pozitivne i podsticajne atmosfere u školi.

¹⁴ Urošević S. (2013). *Upravljanje karijerom i uspeh u karijeri*, International May Conference on Strategic Management – IMKSM2013, 24–25, Bor, str. 153.

Direktor mora biti primer svojim zaposlenima, kako svojim radnim tako i moralnim osobinama. Samo vredan i radan direktor može zahtevati od svog kolektiva iste osobine i podsticati radnu atmosferu i zalaganje u obavljanju zadataka. On mora biti i poštena ličnost koja će znati da pohvali i nagradi, ako treba i sankcioniše zaposlene pravično, bez izuzetaka. Da bi obavljao posao rukovodioca škole, direktor mora biti hrabar, ambiciozan, energičan, odlučan, ugledan, stručan i optimističan. Mnogo je pozitivnih osobina koje direktor mora posedovati da bi bio uspešan u svom poslu, ali osnovna je da voli svoj poziv i da se konstantno usavršava.

Jedan od najvažnijih resursa u organizacijama i obrazovno-vaspitnim ustanovama jeste menadžer, bez čijeg postojanja ekonomski, obrazovni i drugi resursi ne bi imali značaja. Za menadžere organizacija i drugih preduzeća može se reći da predstavljaju najsuklji resurs, ali kada to kažemo, ne mislimo samo na plate direktora, već i na teškoće koje postoje u realizaciji određenih poslovnih zadataka. U obrazovno-vaspitnoj ustanovi (osnovnoj školi), menadžer škole (direktor) predstavlja najsuklji resurs po svojim znanjima, umećima, kompetencijama i organizacionim sposobnostima.¹⁵

Kako bi bio uspešan u obavljanju svoje funkcije, direktor škole mora da poseduje znanja i sposobnosti iz određenih oblasti. Direktor škole znanja stiče obrazovanjem, usavršavanjem i praktičnim radom. Jedan od osnovnih preduslova za kvalitetno obavljanje funkcije direktora jeste posedovanje znanja iz oblasti tehničkih znanja, znanja iz oblasti društvenih nauka, kao i koncepcijska znanja. Uspešan direktor škole mora da poseduje određeni stepen informatickih znanja, i znanja iz oblasti društvenih nauka.

U savremenom društvu, uz pomoć informatičkih znanja lakše se dolazi do rezultata u svim oblastima, pa tako su ova znanja neophodna za upravljanje u obrazovno-vaspitnom procesu. Uspešnom direktoru su neophodna znanja iz društvenih nauka radi uspostavljanja odnosa i komunikacije među pojedincima i grupama ljudi radi obavljanja zadataka. U savremenoj školi od posebnog značaja su znanja koja poseduje direktor iz oblasti pedagogije i psihologije.

Direktor škole pre svega mora biti dobar pedagog. Ova odrednica je jedan od bitnih preduslova za kvalitetno usmerenje i vođenje obrazovno-vaspitnog procesa. Da bi uspešno ostvarivao komunikaciju sa timovima i pojedincima u cilju prevazilaženja konfliktnih situacija, direktor škole mora da ima određena znanja iz oblasti psihologije. Ovakva znanja direktora omogućavaju adekvatan pristup problemima, sagledavanju njihove suštine, ali i njihovo uspešno rešavanje.

¹⁵ Bogićević, B. (2004). *Menadžment ljudskih resursa*, Ekonomski fakultet, Beograd, str. 66.

Uspešno upravljanje ljudskim kapitalom u osnovnom obrazovanju

Koncepcijska znanja se zasnivaju na celokupnoj organizaciji škole, koja se sastoji od: učenika, roditelja i zaposlenih. Osim znanja koja se odnose na pedagogiju, psihologiju i koncepcijsko znanje, direktor škole mora da poseduje i znanja u vezi sa: tehnikom, informatikom, ekonomijom, pravima, marketingom, organizacijom, planiranjem i upravljanjem.

Znanja koja se odnose na organizaciju, planiranje i upravljanje jesu znanja koja uspešnom direktoru daju mogućnost da svakodnevno rešava zadatke u oblasti rukovodenja. Direktor škole mora da poseduje osnovna znanja iz oblasti marketinga kako bi ostvario postavljene ciljeve. Pored gore navedenih znanja, direktor škole treba da poseduje osnovna znanja iz oblasti prava i ekonomije.

Da bi uspešno obavljao svoju složenu funkciju i uspešno pratiti razvoj društva u obrazovno-vaspitnim, naučnim, kulturnim, sportskim i drugim oblastima, direktor škole mora da bude ličnost koja je univerzalna. Dakle, neophodno je da direktor škole bude menadžer koji poseduje zavidan nivo znanja iz svih oblasti koje se prožimaju kroz rad škole.

Pored ovih znanja koja se stiču obrazovanjem, usavršavanjem i praktičnim radom, uspešan direktor škole mora da poseduje određene sposobnosti. Da bi imao uspeha u obavljanju svoje funkcije, direktor škole mora da poseduje: upravljačke, organizacione, rukovodilačke i liderске sposobnosti.

Sposobnosti upravljanja daju direktoru mogućnosti da upravlja pojedincima, službama, grupama i procesima, kao i školom kao celinom. Organizatorske sposobnosti su od posebnog značaja kako bi se uspešno organizovali ljudski resursi koji su na raspolaganju. Sposobnosti rukovodenja pomažu direktoru da uspešno komunicira sa ljudima i koordinira njihov rad. Liderske sposobnosti služe direktoru da uspešno vodi ljudе, da ih pomaže svojim ličnim primerom i da bude inicijator novih ideja i promena u načinu rada škole.

Pored osnovnih sposobnosti koje treba da poseduje direktor škole, postoje i druge specifične sposobnosti koje bitno utiču na uspešnost direktora škole. Posebne sposobnosti koje treba da poseduje svaki uspešni direktor su: sposobnosti vizije, komuniciranja, retorike, inicijative, analitike, sposobnost razlikovanja važnog od nevažnog, kao i sposobnost prilagodavanja novim situacijama. Dobar direktor treba da ima viziju budućeg razvoja škole i mora da predviđi buduće poteze i radnje koje će mu pomoći u budućem radu i razvoju škole.

Veština kvalitetne komunikacije doprinosi uspostavljanju dobre saradnje direktora i saradnika, kao i direktora i ostalih članova kolektiva. Moramo napomenuti da je neophodna dobra komunikacija direktora i sredine u kojoj

se nalazi škola. Direktor škole mora da bude pokretač mnogih ideja iz oblasti obrazovno-vaspitnog procesa, kao i određenih aktivnosti iz kulturno-zabavnog života škole.

Uspešan direktor je i odličan govornik, koji svojim retoričkim sposobnostima ume da objasni svoje stavove i ciljeve koji se moraju ostvariti radi postizanja boljih rezultata škole. Prilikom iznošenja svojih stavova, direktor škole mora da bude jasan i ubedljiv bez upotreba fraza čija značenja teže ka apstraktnosti. Nije samo važno šta se kaže, već i kako se kaže.

Još jedna značajna sposobnost direktora škole ogleda se u umeću da izdvoji bitno od nebitnog. Mora da ima sposobnost da uoči ono što je najprioritetnije i da ga odmah rešava. Manje važno za funkcionisanje ustanove treba ostaviti za kasnije ili takve probleme preneti saradnicima na rešavanje uz obaveznu koordinaciju. Direktor mora da zna da se prilagođava novonastalim situacijama.

Direktorov lični ljudski kapital (sposobnost rukovođenja, odlučivanja i slične sposobnosti) ima veoma važnu ulogu u obimu koji može da odgovori spoljašnjim uticajima kojima je direktor izložen. Mnogi direktori su fleksibilni prema izazovima koje im postavlja okruženje.¹⁶

Sve karakteristične sposobnosti koje smo izdvojili i znanja koja su stečena i koja se nadograduju povezani su i prepliću se jedni sa drugim. Lako je usvajati nova znanja kada osoba poseduje određene sposobnosti, ali isto tako sposobnosti se razvijaju sticanjem novih znanja.

Osoba koja rukovodi vaspitno-obrazovnom ustanovom naziva se direktor škole. Direktor škole bira se na osnovu zakonskih odredbi koje jasno definišu postupak izbora direktora. Po *Zakonu o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja*, direktor škole se bira na mandatni period od četiri godine.

Konkurs za izbor direktora raspisuje se najkasnije tri meseca pre isteka mandata direktora (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, „Sl. glasnik RS”, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013). Konkurs je javan i objavljuje se preko Nacionalne službe za zapošljavanje u listu „Poslovi”. Rok za prijavljivanje zainteresovanih kandidata na konkurs je 15 dana od dana objavljivanja konkursa.

Direktora ustanove bira organ upravljanja na osnovu konkursa, po pribavljenom mišljenju vaspitno-obrazovnog, nastavničkog, odnosno

¹⁶ Donaldson, M. L. (2013). Principals' approaches to cultivating teacher effectiveness: constraints and opportunities in hiring, assigning, evaluating and developing teachers. *Educational Administration Quarterly*, 49 (5), str. 838–882.

nastavničkog i pedagoškog veća.¹⁷ Mišljenje nastavničkog veća pribavlja se na posebnoj sednici nastavničkog veća, kojoj obavezno treba da prisustvuju svi zaposleni u ustanovi, koji se izjašnjavaju tajnim glasanjem. Članovi nastavničkog veća svoju odluku donose na osnovu predstavljanja kandidata za direktora nastavničkom veću.

Naklonost članova nastavničkog veća dobija onaj kandidat koji u svom programu predstavlja najbolje i najkvalitetnije programe rada za naredni period. Kroz predstavljanje, kandidat pokazuje svoje lične i profesionalne osobine, kao i sposobnosti za planiranje, organizovanje, motivisanje zaposlenih i učenika, i kontrolu ostvarenosti planiranih ciljeva.

Nakon obavljanja svih neophodnih koraka u postupku sprovođenja konkursa za izbor direktora škole, kompletna dokumentacija sa odlukom o izboru kandidata dostavlja se ministru na saglasnost.

Smatra se da je odluka organa upravljanja o izboru direktora doneta, odnosno da je ministar dao na nju saglasnost ako u roku od 30 dana od dana dostavljanja odluke ne doneše akt kojim odbija saglasnost.¹⁸

Ukoliko ministar utvrđi da izborom kandidata nije ispoštovana zakonska procedura ili se izborom dovodi u pitanje nesmetano obavljanje delatnosti ustanove, donosi odluku o odbijanju saglasnosti i u tom slučaju raspisuje se novi konkurs. Nakon isteka zakonskog roka, organ upravljanja donosi rešenje o imenovanju novog direktora i o tome obaveštava sve učesnike konkursa. Ovim rešenjem se, takođe, utvrđuje i vreme stupanja na dužnost, kao i obaveza polaganja stručnog ispita za direktora. Za razliku od načina izbora direktora u našoj državi, u nekim evropskim državama postoje različiti načini na koji se vrši izbor direktora. Pored izbora direktora škole na osnovu javnog konkursa koji je objavila škola za upražnjeno mesto direktora, postoji i izbor direktora bez određenja u kojoj školi će kandidat biti direktor.

Postupak sprovođenja izbora za direktore u Italiji i Francuskoj sprovodi se pre nego što se tačno zna u kojoj školi će direktor biti potreban. U Italiji se na svake dve godine raspisuje konkurs na državnom nivou za određeni broj direktora, s pretpostavkom da je potreban određen broj novih direktora (zbog odlaska starijih direktora u penziju, odlaska na drugu dužnost, otkaza).

Menadžer obrazovno-vaspitne ustanove, pored svojih obaveza koje su zakonom definisane, mora imati sposobnosti da sve svoje obaveze savesno i odgovorno ispunjava radi ostvarivanja funkcije škole. Sve aktivnosti i realizaciju svih donetih planova direktor mora da sproveđe u skladu sa

¹⁷ Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja („Sl.glasnik RS”, br. 38/2013).

¹⁸ Isto.

zakonom jer je on i odgovoran za uspešnost rada vaspitno-obrazovne ustanove. Direktor škole za svoj rad odgovara organu upravljanja i ministru.

Direktor škole planira vaspitno-obrazovne aktivnosti u školi i bavi se inovacijama, dajući nove ideje, od kojih zavisi i kvalitet upravljanja i rukovođenja. S obzirom na to da direktor škole u svom radu nije samo organizator aktivnosti, već je i koordinator, istraživač i evaluator, realizacijom niza upravljačkih aktivnosti postiže se savremeniji vaspitno-obrazovni proces.

Savremeni direktor škole mora se starati o osiguranju kvaliteta rada ustanove, samovrednovanju, ostvarivanju standarda postignuća i ostvarivanju obrazovno-vaspitnog rada.

Kako bi obrazovno-vaspitna ustanova ostvarila svoje ciljeve, neophodna je saradnja sa lokalnom samoupravom i ostalim institucijama koje su neophodne za realizaciju određenih nastavnih i vannastavnih sadržaja koji su od velike važnosti za kvalitetan život i razvoj škole. Saradjnjom predstavnika lokalne zajednice i menadžmenta škole kao partnera, gde svako u skladu sa svojim kompetencijama preuzima na sebe deo odgovornosti, postiže se veći efekat vaspitno-obrazovne uloge.

Obaveza menadžera škole je da izgradi partnerski odnos sa lokalnom zajednicom, poveća učešće roditelja, građana, profesionalnih udruženja i drugih organizacija koje se tiču funkcionalnosti i kvalitetnijeg rada škole. Direktor škole brine o tome da škola bude otvorena za sve.

Uspešnost svakog direktora škole ogleda se kroz realizaciju Razvojnog plana škole, koji predstavlja strateški dokument. Obaveza menadžera škole je da se stara o ostvarivanju Razvojnog plana obrazovno-vaspitne ustanove. Kako bi se sve planirane aktivnosti u školi realizovale, neophodna su finansijska sredstva koja se utvrđuju finansijskim planom, o čijoj realizaciji brine direktor i odgovara za njihovo namensko korišćenje. Direktor škole je u obavezi da obavlja pedagoško-instruktivni nadzor, prati kvalitet vaspitno-obrazovnog rada ustanove i daje povratnu informaciju i sugestije zaposlenima kako da otklone eventualne nedostatke pri realizovanju obrazovno-vaspitnog procesa, kao i drugih aktivnosti. Veoma visoki stepen odgovornosti direktora škole ogleda se u preduzimanju mera u slučajevima povreda zabrana iz čl. 44, 45 i 46 *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* i nedoličnog ponašanja zaposlenog i njegovog negativnog uticaja na učenike i zaposlene. Direktor škole je u obavezi da preduzima mere koje su mu naložene od strane prosvetnih inspektora s ciljem otklanjanja nepravilnosti u postupanju zaposlenih, učenika i ostalih zaposlenih u ustanovi.

Kvalitet obrazovno-vaspitne ustanove ogleda se kroz formiranje školske zajednice, gde se direktor škole stara o blagovremenom informisanju učenika, zaposlenih, roditelja ili staratelja, stručnih organa i organa upravljanja. Menadžer škole sve činioce i učesnike u obrazovno-vaspitnom procesu obaveštava o svim detaljima i aktivnostima koje su od značaja za funkcionisanje ovih organa, ali i učenika, zaposlenih, roditelja ili staratelja.

Obaveze i odgovornosti direktora škole su mnogostrukе i definisane su *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Međutim, direktor škole kao odgovorno i ovlašćeno lice brine o kompletном funkcionisanju škole, od pravnih osnova, pedagoških, finansijskih i svih drugih koje se tiču kvalitetnog funkcionisanja ustanove do najsitnijih detalja koje donosi svakodnevica.

Rukovodeći kadrovi u obrazovno-vaspitnoj ustanovi imaju izuzetno važnu ulogu i veliki uticaj na funkcionisanje škole, kao i na rezultate rada zaposlenih u njoj. Da bi uspešno ostvario odgovornu ulogu, direktor ima obavezu da se stalno stručno usavršava kroz razne programe ospozobljavanja i usavršavanja. Direktor škole mora imati svoj plan stručnog usavršavanja. Da bi obrazovno-vaspitni proces bio realizovan na što kvalitetniji način, svi zaposleni moraju biti u toku sa razvojem i promenama u savremenom društvu što se postiže stalnim stručnim usavršavanjem u ustanovi i van nje.

Program stručnog usavršavanja u oblasti menadžmenta u obrazovanju treba da doprinese povećanju kvaliteta neophodnih znanja i umeća u oblasti savremene organizacije, upravljanja i rukovođenja školom. Sadržaji programa stručnog usavršavanja i povećanja kompetencije direktora škole kao glavnog menadžera moraju biti sadržinski i strukturno komponovani tako da mogu da omoguće sticanje znanja i veština u oblasti savremenog menadžmenta u obrazovanju.

Da li se radi o efikasnom ili efektivnom menadžeru, njegove ključne karakteristike, treba da budu: preduzimljivost, smisao za alokaciju resursa, sposobnost rukovođenja, da uspešno povezuje različite funkcije, da poseduje moć zapažanja promena, pregovaračke sposobnosti, kao i moć brzog smirivanja konflikata i poremećaja.

Uspešan direktor osnovne škole mora u svom planu stručnog usavršavanja planirati pohadjanje seminara koji imaju različite sadržaje koji doprinose efektivnom i efikasnom radu direktora. Najznačajnije oblasti stručnih sadržaja koje menadžer obrazovno-vaspitne ustanove treba da savlada tiču se:

- Ostvarivanja obrazovno-vaspitnog procesa (nastavnih planova i programa, uvođenje inovacija u realizaciju obrazovno-vaspitnog procesa, vođenje projekata u školi, planiranje i razvoj kurikuluma, individualizacija

rada, praćenje i ocenjivanje učenika, položaj dece s teškoćama u razvoju, daroviti učenici i njihov razvoj);

- Upravljanje i vođenje školskog osoblja (upravljanje ljudskim kapitalom, vođenje ljudi, međuljudski odnosi, školski kolektiv, rešavanje konflikata, organizacija i vođenje sastanaka, modeli komunikacijskih procesa, motivisanje za kvalitetan rad, vrednovanje rada nastavnika, informacioni sistemi i informatika u funkciji rukovođenja...);
- Organizovanje i upravno-administrativno rukovođenje školom (planiranje i programiranje u obrazovanju, pedagoška organizacija rada, finansiranje škole, administrativno vođenje škole, saradnja sa lokalnom zajednicom);
- Primena zakona iz oblasti školskog zakonodavstva i svih drugih zakona koji se tiču funkcionalnosti obrazovno-vaspitne ustanove (zakonodavni dokumenti, pravilnici, uloga državnih i lokalnih službi u upravljanju školom i nadzor nad radom škole).

Za uspešnog direktora osnovne škole neophodno je posedovanje funkcionalno integrisanih znanja, sposobnosti, veština i sistema vrednosti, koji su osnova za uspešno obavljanje poslova i zadataka u ustanovama osnovnog obrazovanja i vaspitanja.¹⁹

Pored metodologije izrade godišnjeg programa rada škole, idejne skice programske strukture, analitičko-planske dokumentacije i slično, programska funkcija podrazumeva da direktor temeljno analizira sopstveni rad i da uradi godišnji program svog rada. U izradi ovog programa mora se poći od funkcija koje direktor obavlja u savremenoj školi, zatim od njegove strukture poslova, a neki su od tih poslova „stalni”, mnogi su povremeni i odvijaju se po mesecima u toku godine. Zato je nužno da program rada direktora sadrži poslove koji se obavljaju svake sedmice i dana, kao i neke ključne poslove koje treba obaviti u toku godine.

Tri osnovna pitanja koja se nalaze u središtu procesa samovrednovanja su:

- Kako radimo? Kroz ovo pitanje od škole traži se da razmotri svoj učinak u odnosu na misiju i opšte i specifične ciljeve.
- Kako to znamo? Kroz ovo pitanje opisuje se upotreba indikatora učinka i kriterijuma kvaliteta kako bi se izmerio učinak škole u ključnim oblastima obrazovne ponude i od škole se traži da identificuje „dokaze” kojima se potkrepljuju doneti zaključci.

¹⁹ Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja („Sl.glasnik RS”, br. 38/2013).

- Šta ćemo dalje raditi? Kroz ovo pitanje opisuje se način izveštavanja o nalazima do kojih je škola došla pri proceni stanja kvaliteta.

Primarna svrha samovrednovanja je da se poboljša kvalitet učenja i ishoda za sve učenike, kroz pružanje podrške razvojnim potrebama škole i merenje napretka u odnosu na njenu misiju i ciljeve.

Zaključna razmatranja

Istraživanje u ovom radu pokazalo je da je upravljanje ljudskim resursima u osnovnom obrazovanju uvek novi izazov koji zahteva pažljivu procenu i vrednovanje i potvrđilo je hipotezu da: *Što je upravljanje ljudskim resursima u osnovnom obrazovanju bolje, to je kvalitet obrazovanja veći.*

Kvalitetni rezultati u osnovnom obrazovanju postižu se ukoliko se menadžment primenjuje na adekvatan način, ako se detaljno sagledaju i analiziraju procesi koji koordiniraju i usmeravaju pojedine aktivnosti, što rezultira i boljim pristupom učenicima. Samim tim, zadatak menadžmenta predstavlja koordinaciju ljudskih i materijalnih resursa radi postizanja utvrđenih obrazovno-vaspitnih ciljeva.

Kvalitet obrazovanja je koncept koji upućuje na ceo skup činilaca. Svaka zemlja ima različit sistem obuke nastavnika, upravljanja i rukovođenja, koji su sadržani u posebnom kulturnom, političkom, ekonomskom i socijalnom kontekstu. Bez obzira na to, u zemljama sa sistemima sa visokim učinkom nastaju obrasci koji poštuju ono što kvalitetno obrazovanje podrazumeva. Kontinuiranim unapređivanjem obrazovnih praksi, obrazovni upravnici stvaraju i daju prilike velikom broju dece da izvuku korist i steknu znanje, razviju suštinske životne veštine i buduće stavove o svom životu. Uspešne škole i kvalitetno obrazovanje nastaju kao rezultat kvalitetne i radu posvećene uprave. Kvalitet u školi ne može postojati bez kvalitetne i delotvorne uprave i rukovodstva. Delotvorni obrazovni rukovodioci pomažu svojim školama da spreme viziju, koja podrazumeva visoku posvećenost nastavi i učenju, što je preduslov za kvalitetno obrazovanje u njihovoј školi. Rezultati rada, odnosno kvalitet rada škole, dosta zavisi od direktora. Osobe koje se imenuju na funkciju direktora, pored stručnosti za svoju oblast, moraju da imaju znanje iz prethodno navedenih oblasti. Usvojeni standardi kompetencija direktora predstavljaju i pokazuju koja su to znanja, veštine i sposobnosti potrebne kako bi upravljanje od strane direktora bilo što bolje, a samim tim i kvalitet rada škole. Škole koje su otvorene, gde direktori brže i bolje usvajaju znanja i stiču kompetencije iz navedenih oblasti ostvarice veliki napredak u poboljšanju kvaliteta među konkurentsksim školama u okruženju.

Literatura:

1. Bass, B. M., Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership* (3rd ed.).
2. Bekman, E., Traford, B. (2008). *Demokratsko upravljanje školom*. Savet Evrope: Council of Europe Publishing.
3. Bogićević Milikić, B (2011). *Menadžment ljudskih resursa*. Beograd: Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta u Beogradu.
4. Bogićević, B. (2004). *Menadžment ljudskih resursa*. Beograd: Ekonomski fakultet.
5. Byars, L. L., Rue, L. W. (1997). *Human Resource Management*. Boston: Irwin McGraw Hill, Boston.
6. Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership that Strengthens Professional Practice*. Association for Supervision and Curriculum Development.
7. Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of Management*, 37 (4), 1228–1261.
8. Donaldson, M. L. (2013). Principals' approaches to cultivating teacher effectiveness: constraints and opportunities in hiring, assigning, evaluating and developing teachers. *Educational Administration Quarterly*, 49 (5), str. 838–882.
9. Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press.
10. Mihajlović, D., Plavšić, A., Ilić, B. (2009). *Upravljanje znanjem u okviru menadžmenta ljudskih resursa*, Zbornik radova VII Skup privrednika i naučnika „Operacioni menadžment i globalna kriza“ SPIN 09, Beograd, str. 20 – 30 *tidimensional measure and multi-level assessment*. The Leadership Quarterly, 19 (2), str. 161–177.
11. *Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja*, „Sl. glasnik RS“, br. 38/2013.
12. Srdić, V. (2015). Direktori škola i obrazovni menadžment. *Sinteze*, br. 7, str. 5–17.
13. Stodd J. T. (1995). *The History and Evaluation of Human Resource Management*. New Jersey: Blackwell Publishers.
14. Urošević S. (2013). *Upravljanje karijerom i uspeh u karijeri*, International May Conference on Strategic Management – IMKSM2013, 24–25, Bor, str. 153.
15. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. „Sl. glasnik RS“, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013.

* * *

SUCCESSFUL MANAGING OF HUMAN RESOURCES IN ELEMENTARY EDUCATION

Summary: *Human resources are the source of the advantages in every educational institution that has strategic attitude towards the education. Every educational institution becomes more vital in relation to its environment and its internal changes if it has high qualified employees who are able to learn more and improve themselves, acquire new skills and knowledge and adapt changes. The changes which happen in every part of the society*

Uspešno upravljanje ljudskim kapitalom i osnovnom obrazovanju

require the permanent learning and improvement in every educational institution. Teaching and non-teaching staff are included in the function of the system of the education.

Key words: *leadership, education, human resources, management, director (manager).*

* * *

УСПШНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМ КАПИТАЛОМ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Резюме: В каждом учебном заведении, которое стратегически подходит к проблеме образования, источником силы, являются людские ресурсы. Любое учебное заведение, если оно обладает высоким качеством сотрудников, которые в состоянии продолжить совершенствоваться и учиться, приобретать новые знания и навыки и адаптироваться к изменениям - отличается, (по отношению к своей среде, также к внутренним изменениям), особой жизненной энергией. Изменения, которые каждый день происходят во всех областях общества, требуют, чтобы все организации - следовательно и учебные заведения – постоянно улучшались и повышали свои знания, т.е. превращались в организации, которые учатся в систему образования и воспитания должны быть включены классные и внеклассные сотрудники.

Ключевые слова: управление, образование, человеческие ресурсы, менеджмент, директор (менеджер).

Datum kada je uredništvo primilo članak: 29. 6. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljinje: 29. 8. 2017.

istraživanja

MA Marina Ž. ILİĆ
Učiteljski fakultet u Užicu
Univerzitet u Kragujevcu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXII, 4, 2017.
UDK: 371.311.4
37.022

DIDAKTIČKE VREDNOSTI KOOPERATIVNOG UČENJA: MIKS-METODSKA STUDIJA

Rezime: U svetu teorijskih saznanja o kooperativnom učenju i rezultata istraživanja o efektivnosti kooperativnog učenja, u radu se razmatraju percepcije nastavnika o didaktičkim vrednostima kooperativnog učenja. Primenom sekvencijalnog eksplanatornog miks-metodskog nacrtta sprovedeno je istraživanje sa ciljem ispitivanja i razumevanja stavova nastavnika razredne nastave prema didaktičkim vrednostima kooperativnog učenja u ostvarivanju vaspitno-obrazovnih ciljeva nastave. Istraživanjem je obuhvaćeno 305 nastavnika iz šest okruga u Srbiji u prvoj fazi istraživanja i 25 nastavnika iz Užica u drugoj fazi istraživanja. Rezultati kvantitativne analize pokazuju da nastavnici imaju pozitivne stavove prema didaktičkim vrednostima kooperativnog učenja u ostvarivanju vaspitno-obrazovnih ciljeva razredne nastave i da su njihovi stavovi u malom stepenu determinisani stepenom stručne spreme i radnim iskustvom. Kvalitativna analiza podataka je pokazala da nastavnici na konceptualnom planu veoma različito razumeju kooperativno učenje, da na različite načine tumače uticaj kooperativnog učenja na intelektualni, socijalni i afektivni razvoj učenika i da nailaze na različite teškoće u primeni kooperativnog učenja.

Ključne reči: kooperativno učenje, vaspitno-obrazovni ciljevi, miks-metodski pristup.

Uvod

Uprkos impozantnom broju teorijskih i empirijskih radova o značaju kooperativnog učenja, veći istraživački interes nisu privlačila pitanja

didaktičkih vrednosti, a pre svega doprinosa kooperativnog učenja ostvarivanju vaspitnih i obrazovnih ciljeva razredne nastave. To je ujedno i neposredni povod za usmeravanje pažnje ka ovom važnom pedagoškom problemu primene kooperativnog učenja. U teorijskom delu rada kooperativno učenje se razmatra u svetu teorije, istraživanja i prakse. U cilju dalje razrade teorijske osnove rada, daje se prikaz i kritički osvrt na dosadašnja relevantna istraživanja u ovoj oblasti, a posebno se ističe potreba i mogućnost ispitivanja didaktičkih vrednosti kooperativnog učenja primenom miks-metodskog pristupa, kroz kombinaciju podataka kvantitativne i kvalitativne analize.

Kooperativno učenje u svetu teorije, istraživanja i prakse

Prema navodima Džonsona i Džonsona (Johnson & Johnson, 2003, 2009) vrednost kooperativnog učenja u ostvarivanju različitih ciljeva nastave u domenu socijalno-afektivnog i kognitivnog razvoja učenika proizilazi iz međusobnog odnosa teorijskih polazišta o značaju kooperativnog učenja, istraživanja o efektivnosti kooperativnog učenja i nastavne prakse. Postoje najmanje dva razloga zbog kojih treba kritički razmotriti izneti stav: a) istraživanja ne potvrđuju jednoznačno efektivnost kooperativnog učenja u odnosu na uobičajeni tradicionalni način rada u nastavi, a time ni teorijske postavke od kojih autori polaze; i b) neusaglašenost primene kooperativnog učenja od strane nastavnika sa preporukama i sugestijama izvedenim iz formalnih teorija o značaju kooperativnog učenja i istraživanja o efektima kooperativnog učenja. Pored toga, naučna literatura u kojoj se razmatraju folk pedagogije nastavnika (Bruner, 2000; Ilić i Bojović, 2015) i implicitne pedagogije nastavnika (Pešić, 1998) pruža značajne uvide za razumevanje nekompatibilnosti primene kooperativnog učenja sa postavkama formalnih teorija o kooperativnom učenju i rezultatima istraživanja. Unapređivanje nastave podrazumeva procese saznavanja, osvećivanja i menjanja folk psiholoških (kako učenici misle) i pedagoških teorija nastavnika (kako podučavamo druge), odnosno intuitivne i latentne osnove nastavnog rada (Bruner, 2000). Iz tih razloga, inoviranje nastavnog rada putem kooperativnog učenja više je proces izgradnje sopstvene teorije o nastavi zasnovanoj na kooperativnom učenju, koja podrazumeva sagledavanje odnosa implicitnih teorija nastavnika sa zvaničnim (formalnim) teorijama i istraživanjima. Na temelju dosadašnjih teorijskih i empirijskih saznanja o kooperativnom učenju, nastavnik je uglavnom tretiran kao inovator koji različite metode kooperativnog učenja treba da primenjuje u radu sa učenicima.

Na planu teorijskih rasprava o kooperativnom učenju, evidentne su nesuglasice i razmimoilaženja među autorima u pogledu pojmovnog određenja kooperativnog učenja, teorijskih polazišta o uticaju kooperativnog učenja na socijalni, afektivni i intelektualni razvoj učenika, kao i uslova pod kojima se javljaju efekti primene kooperativnog učenja. Kooperativno učenje se različito određuje, a ponekad i neopravdano poistovećuje sa primenom grupnog oblika rada (Johnson, Johnson, Holubec, 1991; Johnson, Johnson, Smith, 1998) i saradničkim učenjem (Panitz, 1999). Džonson i Džonson (Johnson & Johnson, 2003, 2009) kooperativno učenje određuju kao upotrebu malih grupa u nastavi radi maksimiziranja učenja svih članova grupe, pod uslovima koji uključuju sledeće elemente: pozitivnu međuzavisnost, individualnu odgovornost, unapređujuću interakciju „licem u lice”, vežbanje socijalnih veština i vrednovanje grupnih procesa. Dakle, o kooperativnom učenju govorimo kada učenici opažaju da je njihov lični uspeh uslovjen uspehom drugih članova grupe, pokazuju ličnu odgovornost za sopstveni i uspeh grupe, pružaju međusobnu podršku i ohrabrenje jedni drugima u ostvarivanju zajedničkog cilja, ispoljavaju socijalne veštine i aktivno učestvuju na unapređivanju međusobnih odnosa i rada grupe. Panic (Panitz, 1999) ukazuje na to da je kooperativno učenje, za razliku od saradničkog učenja, „strukturirana interakcija dizajnirana da olakša ostvarivanje specifičnog krajnjeg proizvoda ili cilja kroz zajednički rad ljudi u grupama” (Panitz, 1999: 3). Iako se kooperativno učenje organizuje kroz rad u grupe, grupni oblik rada kao specifična organizacija rada učenika, za razliku od kooperativnog učenja, ne podrazumeva međuzavisnost zadatka, odgovornost pojedinca za rad drugog člana grupe i grupno procesiranje (Johnson, Johnson, Holubec, 1991).

Autori zastupaju različita teorijska polazišta kojima objašnjavaju uticaj kooperativnog učenja na razvoj učenika (Johnson & Johnson, 2003, 2009; Slavin, 1996, 2014; Tran, 2013), a u velikoj meri se oslanjaju na postavke teorije socijalne međuzavisnosti, kognitivno razvojne teorije, biheviorističke teorije učenja i humanističke teorije učenja. S obzirom na početnu intenciju da sagledamo mogućnosti ostvarivanja vaspitnih i obrazovnih ciljeva razredne nastave putem kooperativnog učenja, opredelili smo se da koncizno prikažemo četiri značajne teorijske osnove, koje specifičnim postavkama rasvetljavaju problematiku efektivnosti kooperativnog učenja na planu kognitivnog i socijalno-afektivnog domena razvoja učenika, i to: a) teoriju socijalne međuzavisnosti (Deutsch, 1949; Johnson, Johnson, Smith, 1998); b) kognitivno-razvojnu teoriju Ž. Pijaže (Piaget, 1960; Pijaže, 2002); v) sociokulturalnu teoriju L. S. Vigotskog (Vigotski, 1972); i g) integrativni model kooperativnog učenja R. Slavina (Slavin, 1996, 2014).

Posmatrano iz teorije socijalne međuzavisnosti, kooperacija je ishod ili rezultat pozitivne međuzavisnosti ciljeva pojedinaca (Deutsch, 1949; Johnson, Johnson, Smith, 1998). Dojč (1949) je prvi formulisao teoriju socijalne međuzavisnosti sa tezom da međuzavisnost može biti pozitivna (kooperacija), negativna (kompeticija) ili nepostojeća (individualizam). Značaj kooperacije i kompeticije Dojč (1949) sagledava sa stanovišta tri oblika socijalnog ponašanja. Kooperacija i kompeticija značajno utiču na zamenljivost ponašanja, tj. na spremnost pojedinca da prihvati posao drugih, kao i da drugi prihvate njegov posao. Drugi značajan efekat kooperacije i kompeticije imaju na razvoj pozitivnih, odnosno negativnih stavova prema drugima. Na kraju, kao treći efekat kooperacije, odnosno kompeticije Dojč izdvaja prijemčivost u ponašanju, tj. spremnost prihvatanja uticaja drugih. Džonson i Džonson (Johnson & Johnson, 2003, 2009) dalje su razradili i validirali Dojčovu teoriju sa osnovnom premisom da način na koji je strukturirana međuzavisnost određuje načine komuniciranja i interakcije, a time i krajnje ishode.

Značajan prilog razumevanju značaja kooperativnog učenja u ostvarivanju vaspitnih i obrazovnih ciljeva nastave pruža konstruktivistička (razvojna) perspektiva. Reč je o heterogenoj i nejedinstvenoj perspektivi koja nema zajedničku teorijsku osnovu osim postavke da socijalna interakcija unapređuje razvoj učenika jer podrazumeva aktivno konstruisanje znanja i sučeljavanje različitih perspektiva. U okviru ove perspektive posebno se izdvajaju kognitivno-razvojna teorija Ž. Pijaže (J. Piaget) i kulturno-istorijska teorija L. S. Vigotskog (L. S. Vygotski). Za oba razvojna psihologa, kooperativni rad sa vršnjacima rezultira kognitivnim razvojem, s tom razlikom što Pijaže uticaju vršnjaka pridaje samo podsticajnu, a Vigotski formativnu ulogu. Dve postavke iz Pijažeovog sistema (Piaget, 1960; Pijaže, 2002) posebno su značajne za razumevanje efektivnosti kooperativnog učenja: a) Pijažeovo shvatanje učenja; i b) konstrukt „kognitivni konflikt“. Prema Pijaže (Pijaže, 2002), učenje je dinamičan proces u kojem učenici konstruišu svoje znanje u interakciji sa fizičkom sredinom i ljudima. Učenici koji kooperativno uče reorganizuju informacije kako bi ih ugradili u postojeće kognitivne strukture (Johnson, Johnson, Smith, 1998). U pogledu druge postavke iz Pijažeovog sistema, polazi se od pretpostavke da kognitivni konflikt promoviše intelektualni razvoj jer različita gledišta učenika nastala kao rezultat diskusije oko zajedničkog zadatka izazivaju kognitivnu neravnotežu, što dalje podstiče učenike da preispituju svoje ideje i gledišta i dolaze do dubljeg razumevanja problema u osnovi zadatka. Vigotski (Vigotski, 1972) je verovao da je kooperacija od suštinskog značaja za konstrukciju znanja i internalizovanje zajedničke perspektive u unutrašnje

mentalno funkcionalisanje. Vigotski (1972) ističe da kroz socijalnu interakciju sa odraslima i kompetentnijim vršnjacima učenik može da uradi mnogo više nego što je u stanju da uradi samostalno. Naime, konstrukt „zona narednog razvijanja“ implicira da se u nastavnom radu treba usmeriti na još nesazrele funkcije kod učenika.

Prisutni su i pokušaji integrisanja postavki različitih teorija. Prema Slavinu (Slavin, 1996, 2014), postavke najuticajnijih teorijskih tradicija (motivaciona perspektiva, perspektiva socijalne kohezije, kognitivna perspektiva i perspektiva kognitivne elaboracije) su komplementarne i funkcionalno povezane. Slavin (Slavin, 1996, 2014) polazi od prepostavke da motivacija (npr. motivacija da se uči) podstiče razvoj kooperativnih ponašanja i stavova učenika koji dovode do veće kohezivnosti grupe, što zauzvrat unapređuje socijalnu interakciju članova grupe i načine kognitivne obrade i elaboracije ideja i mišljenja. S druge strane, Slavinov integrativni model kooperativnog učenja predviđa i razvoj funkcionalnih veza u obrnutom smeru, od kognitivnih procesa preko motivacije do grupne kohezije.

Prethodni prikaz najčešćih teorijskih tradicija u okviru kojih je razmatrana efektivnost kooperativnog učenja upućuje na dva ključna zaključka: a) nijedna teorijska perspektiva ne može samostalno, u potpunosti, da objasni uslove pod kojima se javljaju efekti kooperativnog učenja na razvoj učenika; b) postojeće teorijske osnove povezane na komplementarni način predstavljaju značajan referentni okvir za bolje razumevanje efekata i procesa primene kooperativnog učenja.

Iz ugla istraživanja, dosadašnji pregledi (Slavin, 1996, 2014), metaanalize o efektivnosti kooperativnog učenja (Johnson et al., 1981), kao i kritike sprovedenih metaanaliza (Cotton & Cook, 1982; McGlynn, 1982) upućuju na različite rezultate o ukupnoj efektivnosti kooperativnog učenja i o prednostima za ostvarivanje različitih obrazovnih i vaspitnih ciljeva. Rezultati brojnih istraživanja potvrđuju pozitivan uticaj kooperativnog učenja na unapređivanje interpersonalnih odnosa, razvoj prosocijalnog ponašanja, socijalne prihvaćenosti i pozitivnih stavova prema učenicima različitih sposobnosti, rasne, etničke i kulturne pripadnosti (Buljubašić Kuzmanović, 2009; Stevens & Slavin, 2005b). Iako je u najvećem broju pretežno kvazixperimentalnih istraživanja potvrđen pozitivan uticaj kooperativnog učenja na različite ishode nastave/učenja (Johnson, Johnson, Smith, 1998; Stevens & Slavin 1995a; Stevens & Slavin 1995b; Stevens, 2003) treba biti obazriv u generalizovanju zaključaka, tim pre, jer se kooperativno učenje implementiralo u različitim obrazovnim kontekstima, bez osvrta na prednosti i nedostatke različitih metoda kooperativnog učenja u ostvarivanju različitih

obrazovno-vaspitnih ciljeva i druge brojne faktore koji modeluju nastavu zasnovanu na kooperativnom učenju (stavovi nastavnika, imlicitne teorije nastavnika, vrsta zadatka, način provere naučenog, tip instrukcije itd.) (Antić, 2010).

Sa aspekta nastavne prakse, saznanja o efektivnosti primene kooperativnog učenja pružaju preporuke i uputstva za primenu u realnim školskim uslovima, implikacije o ulogama nastavnika i koracima u primeni kooperativnog učenja u okviru različitih nastavnih predmeta, s obzirom na različite uzraste i slično. Iako značajna, saznanja i implikacije izvedene iz istraživanja ne garantuju i uspešnu primenu u praksi od strane nastavnika. Spremnost primene, kao i sam način implementacije kooperativnog učenja, determinisani su percepcijama nastavnika o didaktičkim vrednostima kooperativnog učenja, odnosno mogućnostima ostvarivanja različitih ciljeva nastave (Gillies & Boyle, 2010; Hennessey & Dionigi, 2013), njihovim implicitnim teorijama o nastavi i učenju (Bruner, 2000), radnim iskustvom i kvalitetom inicijalnog obrazovanja (Hijazi & Al-Natour, 2012) i nizom drugih parametara.

Miks-metodski pristup u ispitivanju didaktičkih vrednosti kooperativnog učenja

Različiti pokušaji sistematizovanja i klasifikovanja istraživanja o kooperativnom učenju (Dillenbourg et al., 1996; Gillies, Ashman, Terwel, 2008) pokrenuli su pitanja preispitivanja saznanja o kooperativnom istraživanju sa stanovišta različitih istraživačkih paradigmi. Dilenbur i saradnici (Dillenbourg et al., 1996) su pokušali da prikažu evoluciju istraživanja o kooperativnom učenju na osnovu tri istraživačke paradigmе: paradigmе efekata, paradigmе uslova i paradigmе interakcije. U okviru paradigmе efekata sprovedene su brojne eksperimentalne studije sa ciljem ispitivanja efektivnosti kooperativnog učenja u odnosu na individualno učenje (Dillenbourg et al., 1996). Nezavisno od izbora zavisnih varijabli, istraživanja u okviru prve paradigmе ukazivala su na kontradiktorne nalaze. Iako predstavljaju značajan progres u odnosu na prvobitnu istraživačku orijentaciju istraživanja, u okviru druge paradigmе uslove pod kojima je saradničko učenje efektivnije od individualnog razmatraju kao zasebne entitete. U okviru treće istraživačke paradigmе – paradigmе interakcije – fokus je na pronalaženju relevantnih varijabli i njihove povezanosti, odnosno varijabli koje opisuju interakciju između učenika ili učenika i nastavnika u kooperativnim aktivnostima i koje mogu biti teorijski i empirijski povezane sa uslovima i ishodima učenja.

Slične tendencije u razvoju istraživanja o kooperativnom učenju izdvojili su i Gilis i saradnici (Gillies, Ashman, Terwel, 2008). Prema njihovoj analizi, prvobitna istraživanja o kooperativnom učenju su bila usmerena ka utvrđivanju socijalnih i obrazovnih ishoda, dok se istraživački interes u poslednje dve decenije pomera ka razmatranju faktora koji posreduju efekte kooperativnog učenja, a pre svega, ulozi koju interakcija, tipovi i kvalitet pomoći imaju na rezultate učenja, uslovima potrebnim za uspešnu pomoć u grupi, ulogama nastavnika u primeni kooperativnog učenja i njihovom uticaju na kvalitet grupne diskusije i ishode kooperativnog učenja.

Inspirisani dosadašnjim pregledima istraživanja o kooperativnom učenju, smatrali smo relevantnim da se slična sistematizovanja učine s obzirom na različite paradigme u istraživanju pedagoških i uopšte društvenih pojava. Uobičajeno u istraživanju pedagoških problema govori se o postojanju naučne (kvanitativne) i humanističke (kvalitativne) paradigme i pokušajima njihovog pomirenja (Sekulić Majurec, 2007). Istraživanja u okviru kvantitativnog pristupa sprovode se sa ciljem testiranja istraživačkih hipoteza izvedenih iz postojećih teorija i prethodnih naučnih istraživanja. Istraživanja koja polaze od teorije ka praksi nastoje da utvrde veze i odnose između ispitivanih pojava kako bi se olakšalo usmeravanje društvenog/pedagoškog delovanja (Sekulić Majurec, 2007). Nasuprot njima, kvalitativna istraživanja polaze od prakse uzimajući u obzir dinamičnost i kontekstualnu uslovljenost istraživane pojave kako bi se praksa saznala i unapredila. Uvidi u nedostatke kvantitativnog i kvalitativnog pristupa iznadrili su ideju o pomirenju istraživačkih paradigmi i potrebi njihovog komplementarnog korišćenja, bilo u svrhe triangulacije ili na komplementarni način (Sekulić Majurec, 2007).

Polazeći od uobičajene podele istraživačkih paradigmi u društvenim naukama, mogli bismo izdvojiti tri grupe istraživanja o kooperativnom učenju: a) kvanitativna/pozitivistička istraživanja o kooperativnom učenju (npr. Gupta & Ahuja, 2014; Durucan, 2011; Madhu & Jyoti, 2014; Pan & Wu, 2013; Stevens & Slavin 1995a; Stevens & Slavin 1995b; Stevens, 2003); b) kvalitativna/interpretativna istraživanja o kooperativnom učenju (npr. Emmer & Gerwels, 2005; Gillies & Boyle, 2010; Hennessey & Dionigi, 2013; Krol & Veenman, 2000); i v) miks-metodska istraživanja o kooperativnom učenju (npr. Hommes et al., 2014; Kupczynski et al., 2012; Wang & Burton, 2010).

Različite eksperimentalne studije, u prirodnim i laboratorijskim uslovima, dokumentovale su mnoga značajna saznanja o efektivnosti kooperativnog učenja i mehanizmima i uslovima odgovornim za te efekte (Slavin, 1996). Uprkos tome, ova istraživanja u najboljem slučaju ispostavljaju pedagoške imlikacije za praktičnu primenu kooperativnog

učenja, ali je diskutabilno da li doći do daljeg pedagoškog delovanja i nakon istraživanja, kao i to kako premositi distancu koja postoji između istraživača i praktičara. U okviru kvalitativnog pristupa (Emmer & Gerwels, 2005; Gillies & Boyle, 2010; Hennessey & Dionigi, 2013; Krol & Veenman, 2000), istraživački interes se pomera ka praksi, načinima na koje nastavnici razumeju, primenjuju ili unapređuju kooperativno učenje. Ova istraživanja pružaju značajna saznanja o konkretnim i specifičnim praksama primene kooperativnog učenja (procesu primene), ali kako su kontekstualno uslovljena, ne dozvoljavaju uopštavanja i izvođenje generalnih zaključaka.

Miks-metodska istraživanja o kooperativnom učenju pružaju značajna saznanja o efektima i procesu primene kooperativnog učenja. Na primer, u kontekstu medicinskog obrazovanja, u okviru miks-metodske studije koju su sproveli Homs i saradnici (Hommes et al., 2014) kvantitativnom analizom identifikovani su različiti procesi učenja, dok je kvalitativna analiza ukazala na specifičnosti razvoja grupnih procesa tokom saradničkog učenja. Kompleksnost i dinamičnost kooperativnog učenja, kao i činjenica da se kooperativno učenje primenjuje u različitim društvenim realnostima upućuju na potrebu kombinovanja kvantitativnih i kvalitativnih istraživačkih metoda i postupaka kako bi se holistički zahvatio problem efekata i procesa primene kooperativnog učenja. Premda se miks-metodskim istraživanjima ne prevladavaju ontološke, epistemološke i metodološke pretpostavke koje leže u osnovi kvantitativne i kvalitativne paradigmе, ova istraživanja su potrebna jer rasvetljavaju različite aspekte primene kooperativnog učenja, u onim situacijama kada se ti aspekti mogu povezati na komplementarni način ili u svrhe unakrsne validacije.

Jedan prilog razumevanju didaktičkih vrednosti kooperativnog učenja u ostvarivanju vaspitnih i obrazovnih ciljeva razredne nastave može dati miks-metodski pristup usmeren ka utvrđivanju i razumevanju stavova nastavnika prema vrednostima kooperativnog učenja, uz istovremeni osvrt na jedan set faktora (npr. kako nastavnici pojmovno razumeju kooperativno učenje) koji modeluju njihove stavove i mogu voditi potpunijem razumevanju njihovih stavova prema kooperativnom učenju.

Metodološki okvir istraživanja

Cilj i zadaci istraživanja. Istraživanje je imalo za cilj ispitivanje i razumevanje stavova nastavnika prema mogućnostima kooperativnog učenja u ostvarivanju vaspitnih i obrazovnih ciljeva razredne nastave. U skladu sa ciljem istraživanja koncipiran je sekvencijalni eksplanatorni miks metodska nacrt, u okviru koga su izdvojene dve faze istraživanja. U prvoj fazi

istraživanja radi prikupljanja kvantitativnih podatka izdiferencirana su četiri istraživačka zadatka: 1) ispitati stavove nastavnika prema didaktičkim vrednostima kooperativnog učenja u ostvarivanju vaspitnih ciljeva nastave; 2) ispitati razlike u stavovima nastavnika prema didaktičkim vrednostima kooperativnog učenja u ostvarivanju vaspitnih ciljeva nastave s obzirom na godine radnog staža i stepen stručne spreme; 3) ispitati stavove nastavnika prema didaktičkim vrednostima kooperativnog učenja u ostvarivanju obrazovnih ciljeva nastave; i 4) ispitati razlike u stavovima nastavnika prema didaktičkim vrednostima kooperativnog učenja u ostvarivanju obrazovnih ciljeva nastave s obzirom na godine radnog staža i stepen stručne spreme. U cilju dalje razrade postavljenog cilja i razumevanja kvantitativnih podataka u okviru kvalitativnog istraživanja izdvojeni su sledeći istraživački zadaci: 1) ispitati kako nastavnici razumeju kooperativno učenje; 2) da li i kako kooperativno učenje utiče na socijalno-afektivni razvoj učenika, iz perspektive nastavnika 3) da li i kako kooperativno učenje utiče na intelektualni razvoj učenika, iz perspektive nastavnika i 4) na koje teškoće nastavnici nailaze u primeni kooperativnog učenja.

Uzorak. U prvoj fazi istraživanjem je obuhvaćeno 305 nastavnika gradskih i prigradskih osnovnih škola u Zlatiborskom, Moravičkom, Mačvanskom, Kolubarskom, Nišavskom i Raškom okrugu. Struktura uzorka je sledeća: a) prema godinama radnog staža: 29 nastavnika (13%) ima 1–10 godina, 80 (35,9%) 11–20, 87 (39,0%) 21–30 i 27 (12,1%) 31–40 godina radnog iskustva b) prema stepenu stručne spreme: 82 nastavnika (26,9%) ima više, a 223 (73,1%) visoko obrazovanje. U drugoj fazi istraživanja organizovane su četiri fokus grupe nastavnika gradskih i prigradskih škola u Užicu (25 nastavnika razredne nastave) koji primenjuju kooperativno učenje. U pogledu stepena stručne spreme, samo je jedna nastavnica imala više (4,0%), a ostali visoko obrazovanje (96,0%). Radni staž nastavnika pokriva raspon od <8 do >38 godina, a najzastupljeniji su nastavnici sa radnim stažom od 21 do 30 (64,0%), zatim oni sa stažom od 11 do 20 godina (20,0%), stažom od 1 do 10 godina (12,0%) i na kraju sa stažom preko 31 godine (4,0%).

Instrumenti i obrada podataka. U ovom istraživanju koristili smo deskriptivno-neeksperimentalnu metodu, skaliranje i fokus grupni intervju kao istraživačke tehnike. Za potrebe kvantitativne faze istraživanja konstruisana je skala Likertovog tipa od 29 tvrdnji raspoređenih u dve supskale: 1) Vaspitni ciljevi nastave podržani kooperativnim učenjem ($\alpha=0,85$) i 2) Obrazovni ciljevi nastave podržani kooperativnim učenjem ($\alpha=0,85$). Vrednosti Chrombach alpha koeficijenta ukazuju na dobru pouzdanost skale procene. Prva supskala je operacionalizovala preko 18

ajtema koji se odnose na interpersonalne odnose, prosocijalno ponašanje i samopoštovanje. Druga supskala sadrži 11 ajtema koji obuhvataju različite vrste znanja, mišljenja i sposobnosti učenika. Za svaki ajtem nastavnici su iskazivali stepen slaganja odnosno neslaganja na petostepenoj skali procene (potpuno se slažem – 5, uglavnom se slažem – 4, neodlučan sam – 3, uglavnom se ne slažem – 2, potpuno se ne slažem – 1). Za obradu podataka korišćene su mere deskriptivne statistike i analiza varijanse.

Za potrebe kvalitativnog istraživanja koncipiran je vodič za fokus grupni intervju, u kome su definisane četiri grupe pitanja, prema zadacima istraživanja. Sve fokus grupe su trajale u proseku 50–60 minuta. U obradi podataka korišćeno je opisno i analitičko kodiranje svih transkriptata prema definisanim temama u vodiču za fokus grupe.

Rezultati istraživanja i diskusija

Rezultati predstavljeni u Tabeli 1 ukazuju na to da većina nastavnika pozitivno procenjuje mogućnosti kooperativnog učenja u ostvarivanju vaspitnih ciljeva nastave u socijalno-afektivnom domenu razvoja učenika. Prosečni skorovi na svim pojedinačnim stavkama su iznad neutralne vrednosti ($3,13 < M < 4,44$). Dobijeni rezultati u skladu su sa rezultatima srodnih istraživanja (Dyson, 2001; Gillies & Boyle, 2010; Hijazi & Al-Natour, 2012; Džaferagić-Franca i Tomić, 2012). Kako sugeriju nalazi prethodnih istraživanja, prema mišljenju nastavnika, kooperativno učenje ima brojne prednosti za učenike, a posebno su naglašene mogućnosti kooperativnog učenja u promovisanju boljeg međusobnog upoznavanja, prihvatanja različitih uloga u grupama, međusobnog komuniciranja (Gillies & Boyle, 2010), saradnje, sklapanja prijateljstava, socijalizacije, smanjenju straha od neuspeha kod učenika (Džaferagić Franca i Tomić, 2012), kao i razvoja socijalnih veština (Dyson, 2001).

Tabela 1: Stavovi nastavnika o mogućnostima kooperativnog učenja u ostvarivanju vaspitnih ciljeva nastave s obzirom na godine radnog staža i stepen stručne spreme

Vaspitni ciljevi nastave podržani kooperativnim učenjem	M	SD	Radni staž		Stručna spreme	
			F	p	F	p
Razvoj boljih interpersonalnih odnosa među učenicima	4.35	.706	1.149	.330	2.587	.109
Međusobno pomaganje u učenju	4.44	.626	.741	.528	.059	.809

Didaktičke vrednosti kooperativnog učenja: miks-metodska studija

Razvoj samopoštovanja	4.02	.780	1.084	.356	.000	.996
Razvoj sposobnosti zauzimanja perspektive drugog člana	3.89	.755	1.291	.278	.123	.726
Bolja prihvaćenost svakog člana u grupi	4.09	.713	2.594 *	.053	.018	.894
Razvoj međusobnog poverenja kod učenika	4.13	.673	2.099	.100	.241	.624
Učenici pozitivnije vrednuju jedni druge	4.05	.728	3.403 *	.018	.038	.845
Razvoj pozitivnih stavova prema učenicima suprotnog pola	3.93	.825	2.233	.084	.884	.348
Razvoj pozitivnih stavova prema učenicima različitih etničkih grupa	3.91	.762	2.863 *	.037	.523	.470
Konstruktivno rešavanje konflikata u grupi	3.90	.717	2.129	.097	.156	.693
Učenici su manje uznemireni	3.77	.848	1.484	.219	1.502	.221
Učenici se manje svađaju	3.57	.926	.572	.634	.085	.771
Unapredivanje komunikacije između učenika	4.34	.656	1.196	.312	1.763	.185
Bolja socijalizacija učenika	4.39	.703	.510	.676	.692	.406
Razvoj prijateljskih odnosa između učenika	4.10	.800	2.642 *	.050	.467	.495
Umanjuje se strah od neuspeha kod učenika	4.16	.732	1.246	.292	.067	.796
Povučeni i stidljivi učenici postaju otvoreniji	3.99	.829	1.032	.379	.146	.702
Razvoj tolerantnosti učenika	3.97	.762	1.600	.189	.010	.922

* statistička značajnost na nivou .05

Zanimljivo je da su nastavnici kao najvažnije didaktičke vrednosti kooperativnog učenja izdvojili ajteme vezane za kvalitet interpersonalnih odnosa: međusobno pomaganje u učenju ($M=4.44$); bolja socijalizacija učenika ($M=4.39$); bolji interpersonalni odnosi među učenicima ($M=4.35$); i unapredivanje komunikacije između učenika ($M=4.34$). Jedan od suštinskih elemenata za strukturiranje kooperativnih aktivnosti učenika jeste ostvarivanje interakcije koja se zasniva na međusobnom pomaganju i ohrabruvanju radi ostvarivanja zajedničkog cilja i izvršenja zadatka (Johnson & Johnson, 2003, 2009; Johnson et al., 1998). Međusobno ohrabrujući jedni druge u procesu učenja, učenici unapređuju komunikaciju i kvalitet interpersonalnih odnosa.

Drugim istraživačkim zadatkom testirana je hipoteza o uticaju godina radnog staža i stepena stručne spreme na stavove nastavnika prema

didaktičkim vrednostima kooperativnog učenja u ostvarivanju vaspitnih ciljeva razredne nastave. U pogledu godina radnog staža vrednosti F-testa, prikazane u Tabeli 1, dostigle su statističku značajnost u slučaju četiri tvrdnje: bolja prihvaćenost svakog člana u grupi ($F(1,301)=2.594$, $p=.053$); učenici pozitivnije vrednuju jedni druge ($F(1,301)=3.403$, $p=.018$); razvoj pozitivnih stavova prema učenicima različitih etničkih grupa ($F(1,301)=2.863$, $p=.037$); i veći broj prijatelja ($F(1,301)=2.642$, $p=.050$). Naknadna poređenja pomoću Tukeyevog testa pokazala su značajne razlike u stavovima nastavnika sa radnim iskustvom od 31 do 40 godina ($M=4.31$; $SD=.694$) i do 10 godina radnog staža ($M=4.00$; $SD=.682$) u pogledu tvrdnje da kooperativno učenje doprinosi boljom prihvaćenosti svakog člana u grupi. U pogledu tvrdnje da učenici pozitivnije vrednuju jedni druge, utvrđene su značajne razlike u stavovima nastavnika sa do 10 godina radnog staža ($M=3.75$; $SD=.866$) u odnosu na nastavnike sa 11–20 ($M=4.10$; $SD=.693$) i 21–30 godina radnog staža (4.14 ; $SD=.680$). Такође, nastavnici sa radnim iskustvom od 11–20 godina ($M=3.86$; $SD=.810$) značajno više veruju da kooperativno učenje doprinosi razvoju pozitivnih stavova prema učenicima različitih etničkih grupa nego nastavnici sa radnim iskustvom do 10 godina ($M=3.66$; $SD=.805$). Značajne razlike su utvrđene između nastavnika sa radnim stažom do 10 godina ($M=3.81$; $SD=.870$) i nastavnika sa 21–30 godina radnog iskustva ($M=4.18$; $SD=.726$) u pogledu procene mogućnosti kooperativnog učenja da doprinosi razvoju prijateljstava u kooperativnim grupama. Uprkos statističkoj značajnosti, stvarna razlika u stavovima nastavnika u pogledu sva četiri stava veoma je mala ($Eta=0.03$). Do sličnih rezultata došli su i Hijazi i Natur (Hijazi & Al-Natour, 2012), utvrdivši da nastavnici sa većim radnim iskustvom imaju pozitivnije stavove prema vrednostima kooperativnog učenja. Nastavnici sa većim radnim iskustvom imaju veću pedagoško-psihološku i metodičku sposobljenost da primene kooperativno učenje, dok su nastavnici sa deset i manje godina radnog staža bliži inicijalnom obrazovanju i za njih je karakteristična veća usmerenost ka sadržaju i ciljevima nastave u kognitivnom nego socijalno-afektivnom domenu.

Suprotno našoj polaznoj pretpostavci i rezultatima određenih istraživanja (Hijazi & Al-Natour, 2012) stavovi nastavnika prema didaktičkim vrednostima kooperativnog učenja u ostvarivanju ciljeva nastave u socijalno-afektivnom domenu ne razlikuje se u odnosu na stepen stručne spreme (Tabela 1). Dobijeni podaci mogu da sugerisu da ne postoji suštinske razlike u programima inicijalnog obrazovanja razrednih nastavnika pri pedagoškim akademijama i učiteljskim fakultetima u pogledu značaja kooperativnog učenja i pripremi nastavnika za njihovo prihvatanje, implementaciju i širu

upotrebu ili da se značajne razlike u percepciji didaktičkih vrednosti kooperativnog učenja između nastavnika različitog stepena obrazovanja nisu pojavile jer se nastavnici sa fakultetskim obrazovanjem u većoj meri oslanjaju na iskustva starijih kolega, koji bitno modeluju njihove stavove prema nastavnim pristupima.

Deskriptivni pokazatelji za pojedinačne stavke ($3.86 < M < 4.34$), predstavljeni u Tabeli 2, ukazuju na to da većina nastavnika izražava pozitivne stavove u pogledu mogućnosti kooperativnog učenja u ostvarivanju obrazovnih ciljeva nastave. Do sličnih rezultata su došli i drugi istraživači (Gillies & Boyle, 2010; Dyson, 2001; Džaferagić Franca i Tomić, 2012). U dosadašnjim istraživanjima, prema stavovima nastavnika, kooperativno učenje podstiče aktivnost učenika, motivisanost učenika za nastavni rad i učenje, trajnija znanja, sporije zaboravljanje nastavnog gradiva, mogućnost rada i napretka vlastitim tempom (Džaferagić Franca i Tomić, 2012), spremnost preuzimanja odgovornosti za sopstveno učenje (Gillies & Boyle, 2010; Dyson, 2001), kao i efikasnije upravljanje vremenom potrebnim za učenje (Gillies & Boyle, 2010).

Tabela 2: Stavovi nastavnika o mogućnostima kooperativnog učenja u ostvarivanju obrazovnih ciljeva nastave s obzirom na godine radnog staža i stepen stručne spreme

Obrazovni ciljevi nastave podržani kooperativnim učenjem	M	SD	Radni staž		Stručna spreme	
			F	p	F	p
Razvoj motivacije za učenje	3.86	.804	1.164	.324	.960	.328
Usvajanje trajnijih znanja učenika	3.99	.831	.998	.394	.028	.868
Viši stepen usvojenosti nastavnog gradiva	3.91	.771	1.290	.278	.508	.476
Razvoj kreativnog mišljenja kod učenika	4.17	.772	.862	.461	.029	.865
Razvoj logičkog mišljenja kod učenika	4.10	.754	1.873	.134	.019	.890
Napredovanja svakog učenika prema vlastitom tempu	3.89	.865	2.909*	.035	.4.337*	.038
Razvoj pozitivnih stavova prema nastavnim predmetima	4.02	.759	2.375	.070	.323	.570
Razvoj sposobnosti rešavanja problemskih zadataka	4.13	.720	1.571	.196	.000	.997
Iznošenje predloga i ideja	4.34	.708	1.844	.139	.067	.796
Bolja postignuća učenika	4.16	.778	.683	.563	.160	.690
Razvoj inventivnosti učenika	3.96	.808	.691	.585	.071	.790

* statistička značajnost na nivou .05

Dobijeni podaci (Tabela 2) sugerisu da nastavnici prepoznaju vrednosti kooperativnog učenja u uslovima razredne nastave i da veruju da se samo neki ciljevi razredne nastave u domenu kognitivnog razvoja učenika mogu ostvariti primenom kooperativnog učenja. Pokazalo se da, prema stavovima nastavnika, kooperativno učenje u najvećoj meri podstiče učenike da iznose predloge i ideje ($M=4.34$), doprinosi razvoju kreativnog mišljenja kod učenika ($M=4.17$), boljim postignućima ($M=4.16$) i rešavanju problemskih zadataka ($M=4.13$). Dobijeni rezultati impliciraju izvesne protivrečnosti. S jedne strane, dok nastavnici veruju da bolja postignuća učenika mogu biti podržana kooperativnim učenjem, s druge strane, u većoj meri odbacuju mogućnosti kooperativnog učenja u procesu usvajanja nastavnog sadržaja.

Rezultati predstavljeni u Tabeli 2 pokazuju da se nastavnici s obzirom na godine radnog staža i stepen stručne spreme značajno razlikuju samo u proceni jedne tvrdnje: mogućnosti rada i napretka vlastitim tempom. Stav da kooperativno učenje podržava rad i napredak učenika vlastitim tempom pozitivnije su procenili nastavnici sa većim radnim iskustvom, a značajne razlike ($F = 2.909$, $p = .035$) su utvrđene između dve grupe nastavnika, i to: nastavnika sa radnim iskustvom od 31 do 40 godina radnog staža ($M=4.07$, $SD=.703$) i sa radnim stažom do 10 godina ($M=3.59$, $SD=1.11$). Dobijena vrednost mera asocijacije varijabli ($\eta^2= 0.03$) upućuje na to da nije reč o velikoj razlici. U pogledu stepena obrazovanja pokazalo se da nastavnici sa završenom višom školom ($M=4.06$, $SD=.709$) pozitivnije procenjuju mogućnosti učenika da napreduju i rade vlastitim tempom kroz kooperativne grupe u odnosu na kolege sa završenim fakultetom ($M=3.83$, $SD=.909$). Stvarna razlika između srednjih vrednosti grupa je vrlo mala ($\eta^2= 0.01$). Ovaj podatak može biti opravдан budući da su nastavnici kroz strukovno inicijalno obrazovanje bili više vezani za praksu, a samim tim, i za probleme i potencijalna rešenja u praksi. Nasuprot njima, nastavnici koji su završili akademske studije imaju manje praktičnog iskustva.

Kvalitativna analiza. Stavovi nastavnika prema didaktičkim vrednostima kooperativnog učenja usko su povezani sa nivoima razumevanja koncepta kooperativnog učenja u kontekstu razredne nastave, prethodnim iskustvima u korišćenju kooperativnog učenja, teškoćama sa kojima se suočavaju pri pripremi i realizaciji kooperativnog učenja i načinima kojima objašnjavaju uticaj kooperativnog učenja na socijalni, afektivni i intelektualni razvoj.

Kako nastavnici razumeju kooperativno učenje?

Na temelju odgovora nastavnika izdvojile su se tri različite konceptualizacije kooperativnog učenja: a) kooperativno učenje kao inovacija u nastavi; b) kooperativno učenje kao oblik učenja u interaktivnoj nastavi; i v) kooperativno učenje kao kooperativna zajednica i kultura u školi.

Za najveći broj intervjuisanih nastavnika kooperativno učenje je inovacija, način da se nastava unapredi i približi učenicima, ostvare postavljeni ciljevi nastave. Razumevanje kooperativnog učenja kao inovativnog pristupa jedna nastavnica je izrazila na sledeći način:

„Kooperativno učenje je drugačiji i zanimljiv način učenja i interakcije učenik–učenik, učenik–nastavnik koji unapređuje komunikaciju i socijalizaciju učenika, vodi do samostalnosti učenika, oslobođa skrivene talente učenika.”

S druge strane, značajan broj nastavnika kooperativno učenje doživljava kao oblik učenja u interaktivnoj nastavi, pri čemu nastavnici posebno navode i objašnjavaju karakteristike kooperativnog učenja, pre svega, individualnu odgovornost i međuzavisnost učenika, ističući da je u pitanju samo jedan od oblika učenja koji podstiče interakciju i aktivnost učenika.

„Kooperativno učenje predstavlja jedan od oblika učenja u okviru interaktivne nastave koji počiva na međuzavisnosti učenika i njihovoj odgovornosti za sebe i druge.”

Među intervjuisanim nastavnicima postoje i oni koji kooperativno učenje ne vezuju samo za okvire nastave i isključivo za učenike, već govore o kooperativnoj zajednici i kulturi u školi. Ovaj stav je izražen kod nastavnika sa dugogodišnjim iskustvom u primeni kooperativnog učenja, koji ističu da decenijama primenjuju kooperativno učenje, pre svega, kao članovi kooperativnog tima u školi. Iskustva u kooperativnim aktivnostima škole, prema njihovom mišljenju, važan su segment obuke za primenu kooperativnog učenja u nastavi. Prethodni pregled nastavničkih konceptualizacija kooperativnog učenja upućuje na zaključak da u praksi postoje veoma raznovrsni koncepti kooperativnog učenja koji oblikuju načine primene kooperativnog učenja, ali su i rezultat dosadašnjih iskustava nastavnika u primeni kooperativnog učenja. Uz to, nastavnički koncepti kooperativnog učenja u razrednoj nastavi iskustveno su uslovljeni i kompleksniji među nastavnicima koji imaju učestalije i dugogodišnje iskustvo u primeni kooperativnog učenja.

Uticaj kooperativnog učenja na socijalno-afektivni razvoj učenika iz perspektive nastavnika

Da bismo bolje razumeli stavove nastavnika prema kooperativnom učenju, a posebno postojanje i pozitivnih i negativnih stavova o mogućnostima kooperativnog učenja u ostvarivanju vaspitnih i obrazovnih ciljeva nastave, pokušali smo da, na izvestan način, mapiramo teorije koje stoje u osnovi stavova nastavnika. Prema učestalosti javljanja, odgovori nastavnika ukazivali su na postojanje tri grupe objašnjenja: a) kontakt/socijalna interakcija kao ključni mehanizam; b) imitacija i

oponašanje kompetentnijeg vršnjaka kao ključni mehanizam; i v) lična odgovornost i odgovornost za grupu kao ključni mehanizam.

Za najveći broj nastavnika socijalna interakcija, tj. kontakt sa drugima je glavni pokretač i mehanizam socijalizacije, prijateljstva, prihvaćenosti i kvalitetne komunikacije. Jedna nastavnica je dala sledeće objašnjenje:

„Kada ih podelimo u grupe deca dolaze u kontakt sa drugom decom sa kojom se ne druže, bolje se upoznaju, samim tim, bolje se druže, onda je bolja komunikacija”.

Prema drugom, najčešćem objašnjenju nastavnika kooperativno učenje doprinosi socijalnom i afektivnom razvoju učenika zato što u grupama uvek postoji zreliji, samopouzdaniji vršnjak, sa poželjnim ponašanjem i osobinama koji je dobar model za oponašanje.

U okviru trećeg identifikovanog tumačenja nastavnici ukazuju na krucijalnu ulogu i funkciju lične odgovornosti i odgovornosti za uspeh grupe. Štaviše, prema nekim nastavnicima, i u slučaju nezainteresovanih učenika odgovornost prema grupi i drugima u grupi podstiče učenike da izlaze u susret drugima i pokažu ponašanje koje pomaže grupi da ostvari cilj.

Uticaj kooperativnog učenja na intelektualni razvoj učenika iz perspektive nastavnika

Na osnovu opisnog i analitičkog kodiranja odgovora nastavnika, izdvojena su sledeća objašnjenja: a) lična odgovornost i odgovornost za grupu; b) давање objašnjenja drugima/elaboracija; v) odsustvo straha od ličnog neuspeha; g) takmičarski karakter rada; d) bez objašnjenja; i đ) rezervisani stav prema uticaju kooperativnog učenja na intelektualni razvoj učenika.

Kao prvo objašnjenje, po učestalosti, izdvojilo se verovanje nastavnika da lična odgovornost i odgovornost za uspeh grupe motivišu učenike da se maksimalno trude i u skladu sa svojim mogućnostima doprinose uspehu grupe.

Značajan broj nastavnika navodi da je pokušaj objašnjavanja i давање objašnjenja drugim članovima grupe osnovni razlog zbog kojeg se kroz kooperativni rad unapređuje intelektualni razvoj učenika. Kako navode nastavnici, dok učenik pokušava da nešto objasni drugom učeniku, on uči i istovremeno proverava koliko nešto razume.

Kao posebno objašnjenje izdvojeno je i to što učenici nemaju strah od ličnog neuspeha koji je prisutan u drugim situacijama učenja. S jedne strane, u kooperativnom učenju učenik je rasterećen jer, čak i u najgorem scenariju, deli neuspeh sa svim članovima grupe. S druge strane, pošto jedni drugima pomažu, veća je verovatnoća da učenik iskustveno ne doživi neuspeh.

Jedna nastavnica je istakla da uvođenje elemenata takmičenja među grupama deluje motivaciono.

„Kada se ubaci takmičarski karakter, onda učenici baš vole da daju sve od sebe i da se potrude”.

Kao posebni izdvojili su se i odgovori nastavnika koji nisu imali konkretna objašnjenja.

„... deca lakše pamte ono što nauče od druge dece nego od mene. Ne znam zašto je to tako!”

U pogledu ovog pitanja treba napomenuti da su pojedini nastavnici izrazili izvesne rezerve po pitanju pozitivnih efekata kooperativnog učenja na intelektualni razvoj učenika.

Nezavisno od toga da li su nastavnici davali objašnjenja za pozitivan uticaj kooperativnog učenja na socijalno-afektivni ili kognitivni razvoj učenika, primetno je da su njihove teorije iskustvenog karaktera. Niko se od nastavnika u objašnjenjima nije pozivao na neku postojeću teorijsku perspektivu, premda su u mnogim njihovim objašnjenjima, odnosno implicitnim teorijama o kooperativnom učenju, sadržane osnovne postavke i elementi kognitivno-razvojne, teorije socijalne međuzavisnosti, bihevioralne i atribucione teorije.

Teškoće i barijere u primeni kooperativnog učenja u razrednoj nastavi

Izdvajanje brojnih mogućnosti upotrebe kooperativnog učenja u razrednoj nastavi u ostvarivanju različitih obrazovno-vaspitnih ciljeva otvara brojna pitanja u vezi sa teškoćama same primene u okviru različitih faza implementacije, počev od pripreme, preko realizacije do evaluacije rezultata i procesa rada u kooperativnim grupama. U odgovorima nastavnika identifikovano je pet grupa teškoća u implementaciji kooperativnog učenja u razrednoj nastavi: a) teškoće kao odraz vremenske, prostorne i materijalno tehničke organizacije rada u školi; b) teškoće kao odraz znanja, veština, iskustva, uverenja i stavova neposrednih učesnika nastavnog procesa; v) teškoće kao rezultat neadekvatne podrške od strane roditelja, stručnih saradnika i direktora; g) teškoće kao rezultat neadekvatne sistemske podrške; i d) neosetljivost kooperativnog učenja na nastavne predmete i sadržaje.

U primeni kooperativnog učenja svi intervjuisani nastavnici su se suočavali sa teškoćama vremenske, prostorne i materijalno-tehničke organizacije rada u školi. Posebno su isticani problemi organizacije i realizacije kooperativnog učenja s obzirom na satnicu, raspored časova, broj učenika u odeljenju, nedostatak nastavnih i ostalih sredstava za rad kooperativnih grupa i nefunkcionalnost prostora. Nastavnici su na sledeće načine izrazili svoje stavove:

„Kooperativno učenje se ne može realizovati za jedan školski čas. Samo dok grupama dam instrukcije za rad, objasnim zadatak i proverim da li su razumeli prođe pola časa...“.

„Meni je veliki problem to što imam mnogo učenika u odeljenju. Bez šest grupa ne mogu sprovesti dobro kooperativno učenje, a to iziskuje jako puno materijala i para“.

Kao značajnu teškoću u pripremi, realizaciji ili evaluaciji kooperativnih aktivnosti, nastavnici su izdvojili nedostatak potrebnih znanja, nedovoljnu razvijenost potrebnih socijalnih veština učenika, negativne stavove učenika i negativna iskustva nastavnika u vezi sa formiranjem grupa, postavljanja zadataka i vrednovanja rezultata i procesa rada učenika, uključivanja učenika sa težim smetnjama u razvoju u kooperativan rad. Ipak, primetno je da značajan broj nastavnika u prvi plan izdvaja probleme u ponašanju učenika i njihove nedovoljno razvijene socijalne veštine.

„Opet ističem, uzrast je meni kritična tačka. U nižim razredima učenici ne znaju da sarađuju, oni kooperativno učenje više shvataju kao igru, a ne kao rad“.

„Kooperativno učenje zahteva mnogo znanja i od strane nastavnika i od strane učenika. Tačno je da oni u grupama uče, ali oni treba da znaju da sarađuju, dele, pomažu, objašnjavaju. To nije uvek slučaj sa svim učenicima i svim grupama. Postoji opasnost od spavača“.

„... problem je i sama motivacija. Nekada sam inspirisana, nekada imam manje, nekada više živaca“.

U primeni kooperativnog učenja jedan broj nastavnika je nailazio na probleme nedovoljne podrške i nerazumevanja roditelja i drugih zaposlenih u školi. Kada govore o neadekvatnoj podršci, nastavnici s jedne strane ukazuju na generalnu nezainteresovanost određenog dela kolektiva i roditelja za sve što se dešava u školi, dok s druge strane ukazuju na odsustvo psihološke podrške za ono što sprovode u interesu učenika i nerazumevanje za kooperativne domaće zadatke učenika.

Jedna nastavnica je posebno izdvojila nepovoljan uticaj određenih sistemskih rešenja na rad nastavnika koji ga pretvaraju u administrativnog radnika, koji samo treba da unosi podatke, ažurira ih, zbog čega trpi neposredni rad sa učenicima.

Za manjinski deo nastavnika veliku barijeru u implementaciji kooperativnog učenja predstavlja sam izbor sadržaja. Stavovi nastavnika otkrivaju izvesnu dozu rezervisanosti, pa čak i potpuno odbacivanje mogućnosti primene kooperativnog učenja u određenim nastavnim predmetima, na određenim tipovima časova i u okviru određenih sadržaja.

„Po meni je likovno čini mi se najpodesnije za kooperativni rad i onda možemo da pohvalimo grupu, istaknemo pojedinca ...”.

„.... za one bitne sadržaje meni je objašnjenje uz milion primera najbolje”.

„Za utvrđivanje gradiva može da se koristi kooperativno učenje, ali za obradu nikako!”

Odgovori nastavnika o teškoćama sa kojima se suočavaju pri primeni kooperativnog učenja ukazuju na kompleksnost i uslovljenošću primene kooperativnog učenja. S druge strane, primetno je da postoji izvesna sklonost kod nastavnika da isključivo govore o problemima koji potiču od dece, bilo njihovog ponašanja ili stavova, bez pokušaja da ometajuća ponašanja i stavove učenika u kooperativnim grupama dovedu u vezu sa načinima strukturiranja aktivnosti, podele resursa i uloga, sistemom nagradivanja.

Zaključak

U ovom istraživanju aktualizovano je pitanje stavova nastavnika prema didaktičkim vrednostima kooperativnog učenja zbog činjenice da stavovi nastavnika neposredno utiču na njihovu spremnost i načine implementacije u nastavnoj praksi.

Rezultati kvantitativnog istraživanja ukazuju na to da većina nastavnika izražava pozitivne stavove prema mogućnostima kooperativnog učenja u ostvarivanju vaspitnih i obrazovnih ciljeva razredne nastave i sugerisu da nastavnici prepoznaju vrednosti kooperativnog učenja u radu sa učenicima mladeg školskog uzrasta. Utvrđen je značajan, ali veoma nizak uticaj radnog iskustva i stepena stručne spreme na stavove nastavnika prema didaktičkim vrednostima kooperativnog učenja. Uopšte posmatrano, nastavnici sa većim radnim iskustvom pozitivnije procenjuju didaktičke vrednosti kooperativnog učenja. U pogledu stepena obrazovanja pokazalo se da nastavnici sa završenim strukovnim studijama pozitivnije procenjuju didaktičke vrednosti kooperativnog učenja u ostvarivanju obrazovnih ciljeva nego njihove kolege sa akademskih studija.

Kvalitativna analiza podataka je pokazala da nastavnici, na konceptualnom planu, veoma različito razumeju kooperativno učenje, da različitim mehanizmima objašnjavaju uticaj kooperativnog učenja na intelektualni, socijalni i afektivni razvoj učenika i da u primeni kooperativnog učenja nailaze na različite teškoće. Izdvojeni načini razumevanja koncepta i efikasnosti kooperativnog učenja iz ugla nastavnika ukazuju na kompleksnost i složenost primene kooperativnog učenja i idu u prilog pozitivnim stavovima nastavnika prema didaktičkim vrednostima kooperativnog učenja, istovremeno dajući jasnija objašnjenja za njihove

stavove. Drugim rečima, u osnovi stavova nastavnika prema didaktičkim vredostima kooperativnog učenja nalaze se različite implicitne teorije o uticaju kooperativnog učenja na socijalni, afektivni i intelektualni razvoj učenika i raznovrsna iskustva u primeni kooperativnog učenja. Na izvestan način, iako razmatra drugačiji aspekt kooperativnog učenja, kvalitativna analiza je rasvetlila i upotpunila razumevanje stavova nastavnika prema kooperativnom učenju. Uz to, rezultati istraživanja su ukazali na to da percepcije nastavnika o kooperativnom učenju odražavaju različite nivoje razumevanja suštine, funkcije i principa kooperativnog učenja, počev od veoma uopštenog do veoma elaboriranog razumevanja. Dok kvantitativna analiza može dati odgovore na pitanje kakve stavove prema kooperativnom učenju izražavaju nastavnici, dotle kvalitativna analiza vodi ka otkrivanju značenja i preispitivanju vrednosti kvantitativnih podataka.

Literatura:

1. Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
2. Bruner, Dž. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Eduka.
3. Buljubašić Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 21 (57), 50–57.
4. Vigotski, L. (1972). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
5. Gillies, R. M., Ashman, A., & Terwel, J. (2008) (Eds.). *The Teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom. Computer supported collaborative learning*. New York: Springer.
6. Gillies, R. M. & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933–940.
7. Gupta, M. & Ahuja, J. (2014). Cooperative Integrated Reading Composition (CIRC): Impact on Reading Comprehension Achievement in English Among Seventh Graders. *International Journal of Research in Humanities, Arts, and Literature*, 2 (5), 37–46.
8. Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129–152.
9. Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds.), *Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science* (189–211). Oxford: Elsevier.
10. Durucan, E. (2011). Effects of cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Technique on Readng Writing Skills. *Educational Research and Reviews*, 6 (1), 107–109.
11. Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an Ementary Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264–281.
12. Emmer, E. T. & Gerwels, M. C. (2005). *Establishing classroom management for cooperative learning: three cases*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal.

13. Hennessey, A. & Dionigi, R. A. (2013). Implementing cooperative learning in Australie primary schools: Generalist teachers' perspectives. *Issues in Educational Research*, 23 (1), 52–68.
14. Hijazi, D. & Al-Natour, A. (2012). Teachers' Attitudes towards using Cooperative Learning for Teaching English Skills. *Interdisciplinary Journal of Contemprary Research in Bussiness*, 3 (12), 443–460.
15. Hommes, J., Van den Bossche, P., de Grave, W., Bos, G., Schuwirth, L. & Scherpelbier, A. (2014). Understanding the effects o the time on collaborative learning processes in problem based learning: a mixed methods study. *Advances in Health Sciences Education*, 19 (4), 541–563.
16. Ilić, M. i Bojović, Ž. (2015). Folk pedagogije u kontekstu obrazovanja nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 64 (4), 781–793.
17. Jonson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R. T. & Nelson, D. (1981). Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structure on Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 89 (1), 47–62.
18. Jonson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1991). *Cooperation in the Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
19. Johnson, D. W. & Johnson, R. T., Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns To College: What Evidence is There it Works?. *Change*, 27–35.
20. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2003). Student motivation in co-operative groups: social interdependence theory. In R. M. Gillies & A. F. Ashman (Eds.), *Cooperative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups* (136–175). London and New York: RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.
21. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365–379.
22. Krol, K., & Veenman, S. (2000). *Implementing Cooperative Learning: A Dutch Staff Development Program*. Paper presented at the European Conference on Educational Research. Edinburgh, Scotland, 20–23 September, 1–16.
23. Kupeczynski, L., Mundy, M. A., Goswami, J. & Meling, V. (2012). Cooperative learning in distance learning: A mixed methods study. *International Journal of Instrucion*, 5 (2), 81–90.
24. Madhu, G., & Jyoti, A. (2014). Cooperative Integrated Reading Composition (CIRC): Impact on Reading Comprehension Achievement in English among Seventh Graders. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 2 (5), 37–46.
25. McGlynn, R. (1982). A Comment on the Meta-Analysis of Goal Structure. *Psychological Bulletin*, 92 (1), 184–185.
26. Pan, C-Y. & Wu, H-Y. (2013). The Cooperative Learning Effects on English Reading Comprehension and Learning Motivation of EFL Freshmen. *English Language Teaching*, 6 (5), 13–27.
27. Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. Available from: <http://www.capecod.net/-TPanitz/Tedspage>.
28. Pešić, M. (1998). Istraživanje praktičara. U M. Pešić i sar., (priр.), *Pedagogija u akciji: metodološki priručnik* (59–74). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet.
29. Piaget, J. (1960). *The moral judgment of the child*. London: Routledge.

30. Pijaže, Ž. (2002). Učenje i razvoj. U Lj. Miočinović (prir.), *Pijažeova teorija intelektualnog razvoja* (str. 171–184). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
31. Sekulić Majurec, A. (2007). Kraj rata paradigm pedagoški istraživanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 203–215.
32. Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 21, 43–69.
33. Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de Psicología*, 30 (3), 785–791.
34. Stevens, R. J. & Slavin, R. E. (1995a). Effects of a Cooperative Learning Approach in Reading and Writing on Academically Handicapped and Nonhandicapped Students. *The Elementary School Journal*, 95 (3), 241–262.
35. Stevens, R. J. & Slavin, R. E. (1995b). The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 321–351.
36. Stevens, R. J. (2003). Student Team Reading and Writing: A Cooperative Learning Approach to Middle School Literacy Instruction. *Educational Research and Evaluation*, 9 (2), 137–160.
37. Tran, D. (2013). Theoretical Perspectives Underlying the Application of Cooperative Learning in Classrooms. *International Journal of Higher Education*, 2 (4), 101–115.
38. Cotton, J. L. & Cook, M (1982). Meta-Analyses and the Effect of Various Reward Systems: Some Different Conclusions from Johnson et al. *Psychological Bulletin*, 92 (1), 176–183.
39. Džaferagić Franca, A. i Tomić, R. (2012). Kooperativno učenje u nastavi mlađih razreda osnovne škole. *Metodički obzori*, 7 (2), 107–117.
40. Wang, F. & Burton, J. K. (2010). Collaborative learning problems and identity salience: A mixed methods study. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3 (1) 1–12.

* * *

DIDACTICAL VALUES OF COOPERATIVE LEARNING: MIX-METHODOLOGICAL STUDY

Summary: In the light of theoretical knowledge about cooperative learning and the results of the Reserch about the efficiency of cooperative learning, in the paper, we are discussing perception of teachers about didactical values of cooperative learning. Applying sequantional, explanatory mix-methodological study, we have completed the research with the aim of studying and understanding the attitudes of primary school teachers towards didactical values of cooperative learning in realising pedagogical-educational aims of teaching. The research included 305 teachers from 6 districts in Serbia in the first phase of the research and 25 teachers from Uzice in the second phase of the research. Results of the quantitative analysis show that teachers have positive attitudes towards didactical values of cooperative learning in realising pedagogical-educational aims of primary school teaching and that their attitudes are in low degree determined by the degree of professional level of education and working experience. Qualitative analysis of the data showed that teachers, in the conceptual plan, understand in a different way cooperative learning and they interpret in different ways the

influence of cooperative leaning on intellectual, social and affective development of students and that they face different difficulties in applying cooperative learning.

Key words: *cooperative learning, pedagogical-education aims, mix-methodological approaches.*

* * *

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ ПРОЦЕССА СОВМЕСТНОГО УЧЕНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ МИКС МЕТОДИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Резюме: В свете теоретических знаний о процессе совместного учения и результатов исследования эффективности совместного учения, в статье рассматривается восприятие учителями дидактических ценностей совместного учения. Исследование проведено с целью изучения и понимания отношения преподавателей к дидактическим ценностям совместного учения в достижении образовательных целей обучения. Исследование проведено с использованием последовательного экспланаторного микс методического плана. Опрос на первом этапе охватил 305 учителей из 6 районов Сербии; на втором этапе 25 учителей из г. Ужице. Результаты количественного анализа показывают, что учителя имеют положительное отношение к дидактическим ценностям совместного учения в достижении образовательных целей на уроке и что их взгляды, в какой-то мере, определяются степенью профессиональных навыков и опыта работы. Анализ качественных данных показал, что учителя воспринимают совместное учение, по разному и различными способами трактуют влияние совместного учения на интеллектуальное, социальное и эмоциональное развитие учащихся; они также, в применении совместного учения, сталкиваются с различными трудностями.

Ключевые слова: совместный процесс учения, воспитательно-образовательные цели, микс методический подход.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 27. 6. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljinje: 29. 8. 2017.

MA Ana R. VUKOBRAT
Visoka škola strukovnih studija za
obrazovanje vaspitača, Kikinda

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXII, 4, 2017.
UDK:
316.644-057.875:376(497.113)

STAVOVI STUDENATA VASPITAČKE ŠKOLE I VASPITAČA IZ PRAKSE PREMA INKLUZIVNOM VASPITANJU I OBRAZOVANJU

Rezime: Cilj istraživanja koje se predstavlja u radu bio je ispitivanje stavova studenata vaspitačke škole i vaspitača iz prakse prema inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju kao vidu podrške učenju i razvoju dece ranog i predškolskog uzrasta, te značaju ove ideje za širu zajednicu, ali i viđenju sopstvene profesionalne uloge i uloge pedagoškog asistenta u ovim procesima, kao i potrebi stručnog usavršavanja u oblasti inkluzije. Uzorak su činili 60 studenata treće godine Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača iz Kikinde i 60 vaspitača iz Predškolske ustanove u pomenutom gradu. Rezultati istraživanja pokazuju da među studentima vaspitačke škole i vaspitačima iz prakse nema značajnije razlike u stavu prema inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju.

Na osnovu svega prethodno rečenog, u ovom radu će se izložiti metodološki okvir istraživanja, kao i rezultati istraživanja i njihova interpretacija.

Ključne reči: vaspitačka škola, vaspitači, inkluzivno vaspitanje i obrazovanje, deca sa teškoćama u razvoju.

Umesto uvoda – predmet (polje) istraživanja

Bavljenje temom inkluzije u obrazovanju ili inkluzivnim obrazovnim sistemom podrazumeva detaljnije objašnjenje samog procesa, ali i uloge i značaja svih aktera u ostvarivanju samog procesa. Inkluzivno obrazovanje je

koncept novijeg datuma u sistemu vaspitanja i obrazovanja i predstavlja promenu u celokupnom vaspitno-obrazovnom sistemu, koja se pre svega odnosi na to da će deca sa teškoćama u razvoju moći aktivno da se uključe u predškolski i školski sistem i gde će imati jednakna prava kao i druga deca. Poslednjih godina pokrenute su mnogobrojne aktivnosti razvijanja nove koncepcije obrazovanja sadržane u ideji o obrazovnoj inkluziji, koja stvarajući obrazovni sistem „po meri deteta“ stvara adekvatnije mogućnosti za kvalitetnije vaspitanje i obrazovanje.

Ideja o inkluzivnom obrazovanju nastala je kao posledica menjanja odnosa društva prema deci sa teškoćama u razvoju i uviđanja slabosti i nedostataka specijalnog obrazovanja. Inkluzivno obrazovanje, kao praksa, već godinama postoji u mnogim razvijenim zemljama, međutim, i dalje se proces uvodenja inkluzivnog obrazovanja u mnogim zemljama odvija veoma teško i sporo. Osnovni problem inkluzije kao koncepcije jeste izostanak snažnih empirijskih potvrda, naročito kada je reč o tzv. „totalnoj inkluziji“. U poslednje vreme karakterističan je porast tih istraživanja, teorijskih radova na temu inkluzivnog obrazovanja, što je veoma značajno za pedagošku teoriju i praksu.

Imajući u vidu brojne prednosti koje inkluzija pruža svim učesnicima, mnogi faktori otežavaju njenu uspešnu realizaciju. Uglavnom se te prepreke odnose na nedostatak finansijskih sredstava, neprilagođen vaspitno-obrazovni sistem potrebama dece sa teškoćama u razvoju, nepripremljenost predškolskih ustanova i vaspitača za rad sa njima, kao i na brojne predrasude vaspitača i roditelja dece koja nemaju teškoće u razvoju. Takođe, ne možemo zanemariti činjenicu da promene same po sebi zahtevaju fleksibilnost, komunikaciju i neizbežnu edukaciju. Kao najčešći razlozi neprihvatanja promena javljaju se strah od izmenjenog načina rada, nepoznavanje novina, kao i obaveza i odgovornosti koje se nameću uvođenjem promena. Pripremanje predškolske ustanove i škole, podrazumeva pripremanje svih onih koji su uključeni u vaspitno-obrazovni rad i svega onoga što je vezano za praktičan rad, što predstavlja neku vrstu reforme svih vaspitno-obrazovnih institucija. Činjenica je da su vaspitači ti koji aktivno provode najviše vremena sa decom u toku dana, zbog čega je njihov uticaj na razvoj deteta veoma značajan. Oni predstavljaju najvažniji činilac uključivanja dece sa teškoćama u razvoju u redovni školski sistem i zato njihovi stavovi znatno utiču na dalji razvoj inkluzivnog obrazovanja. Naime, razvoj inkluzivne prakse u predškolskoj ustanovi započinje aktivnim pristupom vaspitača za izvođenje takve vrste praktičnog rada.

Inkluzija kao sinonim za obrazovanje 21. veka podelila je naučnu javnost i stručne kadrove u više grupa, među kojima su primetne i prilično

suprotstavljenje struje u tumačenju samog programa. U tom smislu, predmet ovog istraživanja je ispitati stavove studenata vaspitačke škole (kao budućih vaspitača) i vaspitača iz prakse (vaspitača praktičara) prema inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju.

Metodološki okvir istraživanja

Uzimajući u obzir teorijska znanja koja su nam dostupna i činjenicu da vaspitači predstavljaju važan preduslov primene inkluzije u predškolskim ustanovama, predmet našeg istraživanja odnosi se na ispitivanje stavova studenata vaspitačke škole kao budućih vaspitača i iskustva vaspitača koji rade u predškolskim ustanovama prema inkluzivnom obrazovanju. Naime, želimo da saznamo kakvi su njihovi stavovi prema uključivanju dece sa teškoćama u razvoju u redovni vaspitno-obrazovni sistem, koja je njihova uloga u sprovodenju inkluzivne prakse, kakve stavove imaju o stručnom usavršavanju na polju inkluzivnog obrazovanja, da li su motivisani i zainteresovani za rad sa decom koja imaju teškoće u razvoju i sa kakvima se poteškoćama susreću u praktičnom vaspitno-obrazovnom radu. Priroda predmeta istraživanja navela nas je na podrobnu analizu svih radova proisteklih na ovu temu, uz interdisciplinarno proučavanje. Na osnovu svega prethodno rečenog, problem istraživanja je: da li postoji razlika u stavovima studenata vaspitačke škole i vaspitača iz prakse prema inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju.

Cilj istraživanja je ispitati stavove studenata vaspitačke škole i vaspitača iz prakse prema inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju kao vidu podrške učenju i razvoju dece ranog i predškolskog uzrasta, te značaju ove ideje za širu zajednicu, ali i viđenju sopstvene profesionalne uloge i uloge pedagoškog asistenta u ovim procesima, kao i potrebi stručnog usavršavanja u oblasti inkluzije. Operacionalizacijom predviđeni cilj istraživanja je razrađen u sledeće istraživačke zadatke: 1) Utvrditi stavove studenata vaspitačke škole i vaspitača iz prakse prema inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju dece sa teškoćama u razvoju i njihovom uključivanju u redovne vaspitne grupe kao vidu podrške dečjem učenju i razvoju u najosetljivijem periodu ljudskog razvoja; 2) Utvrditi stavove studenata vaspitačke škole i vaspitača iz prakse prema njihovoj profesionalnoj ulozi u inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju; 3) Utvrditi stavove studenata vaspitačke škole i vaspitača iz prakse prema uvođenju pedagoškog asistenta u obezbedivanju podrške deci sa teškoćama u razvoju koja se uključuju u redovan vaspitno-obrazovni proces; 4) Ustanoviti nivo osveštenosti studenata vaspitačke škole i vaspitača iz prakse o značaju inkluzivnog obrazovanja za širu zajednicu i

društvo u celini; 5) Utvrditi stavove studenata vaspitačke škole i vaspitača iz prakse prema stručnom usavršavanju na polju inkluzivnog obrazovanja i unapredavanju samog procesa inkluzije.

U skladu sa prirodom problema, ciljem i zadacima istraživanja, primenićemo deskriptivnu metodu. Tehnika koja je korišćena je skaliranje, a instrument se sastoji iz tri dela: u prvom delu upoznaćemo se sa iskustvom koje ispitanici imaju u radu sa decom koja imaju teškoće u razvoju; drugi deo instrumenta će nam pomoći da saznamo kakvi su stavovi ispitanika prema dečjem razvoju i procesu učenja u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, značaju uključivanja dece sa teškoćama u razvoju u vaspitno-obrazovni rad predškolske ustanove, da li uviđaju svoj značaj i doprinos u procesu inkluzije i da li uviđaju efekte koje inkluzivno obrazovanje ostvaruje na čitavo društvo; treći, i poslednji deo instrumenta, odnosi se na utvrđivanje stavova studenata vaspitačke škole i vaspitača koji rade u predškolskim ustanovama o stručnom usavršavanju na polju inkluzivnog obrazovanja.

Populacija uzorka obuhvatiće dve grupe ispitanika. Prva grupa ispitanika su studenti III godine Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača iz Kikinde, a druga grupa ispitanika su vaspitači koji rade u predškolskim ustanovama. Istraživanje je izvršeno na namernom uzorku i ukupan uzorak obuhvata 60 studenata treće godine Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača iz Kikinde i 60 vaspitača koji rade u predškolskim ustanovama u pomenutom gradu. Studenti i vaspitači koji su obuhvaćeni istraživanjem iz Vojvodine su.

Rezultati istraživanja i interpretacija podataka

Istraživanjem je obuhvaćen uzorak od 120 ispitanika, od kojih je 60 ispitanika iz grupe studenata vaspitačke škole, a 60 ispitanika iz skupine vaspitača koji se nalaze u radnom odnosu. Nakon izvršene deskriptivne analize, iz istraživanja su izuzeta dva ispitanika koja su imala više od 50% nedostajućih odgovora. U analizi je, stoga, ostalo 118 ispitanika. Ostali nedostajući odgovori, kojih je bilo zanemarljivo malo broj, nadomešteni su metodom slučajne imputacije. Od ispitanika se na početku ankete zahtevalo da daju podatke o sebi i svom iskustvu u oblasti inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja, te su ova pitanja bila različita za studente i vaspitače. Deskriptivna analiza rezultata rađena je u statističkom programu SPSS. Struktura uzorka je sledeća:

- varijabla – grupa ispitanika – dva spomenuta autlejera koji su izbačeni iz analize su iz grupe vaspitača, tako da su 50,8% uzorka činili studenti, a 49,2% vaspitači iz prakse;

- varijabla – broj predmeta na fakultetu na kojima su učili o inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju – najveći broj studenata (86,7%) odgovorilo da je na fakultetu imalo samo dva predmeta u okviru kojih su učili o inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju, 5% je imalo samo jedan, a 8,3% tri ili više predmeta, u zavisnosti od izbornih predmeta za koje su se studenti opredeljivali u toku svojih studija;
- varijabla – iskustvo u radu sa decom koja imaju teškoće u razvoju – oko 78% studenata je odgovorilo da je u toku studija i dosadašnje prakse imalo iskustva u radu sa decom koja imaju teškoće u razvoju, dok je čak 83% vaspitača takođe odgovorilo potvrđno na ovo pitanje; oko 17% vaspitača je potvrdilo da još uvek radi sa decom sa teškoćama u razvoju: oko 22% studenata nije imalo iskustva u radu sa decom koja imaju teškoće u razvoju, dok u uzorku nije bio nijedan vaspitač koji u svom radu nije imao iskustva sa ovom decom;
- varijabla – vrsta završenog obrazovanja – većina vaspitača (oko 90%) završilo je neki stepen obrazovanja koji se tiče predškolskog obrazovanja, dok 10% ispitanih vaspitača ima obrazovanje iz nekih drugih oblasti;
- varijabla – godine radnog staža u struci – analizirajući varijablu godine radnog staža u struci na osnovu koeficijenata asimetričnosti i spljoštenosti možemo potvrditi da se u našem uzorku normalno distribuirala, te je uzorak reprezentativan za populaciju vaspitača.

Analiza stavova prema inkluziji dece sa teškoćama u razvoju u redovne vaspitne grupe

Nakon deskriptivne statistike, pomoću t-testa značajnosti, testirane su razlike u stavovima o inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju između dve grupe ispitanika. Svaka od postavljenih hipoteza je testirana zasebno u statističkom programu SPSS.

H_1 : Prepostavka je da među studentima vaspitačke škole i vaspitačima iz prakse nema značajnije razlike u stavu prema uticaju inkluzivnog vaspitno-obrazovanog procesa na učenje i razvoj dece ranog i predškolskog uzrasta i na njihovo uključivanje u redovne vaspitne grupe.

Tabela 1. Deskriptivni pokazatelji o stavovima prema inkluziji u odnosu na grupe ispitanika

Group Statistics					
	Grupa	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Stavovi o uključivanju dece sa teškoćama u razvoju u redovne vaspitne grupe i njihovom razvoju i učenju	Studenti	60	26,2500	4,30461	,55572
	Vaspitači	58	23,4828	4,60450	,60460

Tabela 2. Vrednosti t-testa

		t-test for Equality of Means					
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
						Lower	Upper
Stavovi o uključivanju dece sa teškoćama u razvoju u redovne vaspitne grupe i njihovom razvoju i učenju	Equal variances assumed	3,374	116	,001	2,76724	,82026	1,14262 4,39186

Pre izvršene analize, stavke koje su bile negativno usmerene transformisane su kako bi se mogla izračunati suma za svakog ispitanika za ovaj stav. Na skali stava o uključivanju dece sa teškoćama u razvoju u redovne vaspitne grupe i njihovom razvoju i učenju dobijene su vrednosti aritmetičkih sredina za dve grupe. Za grupu studenata AS=26,25, a za grupu vaspitača iz prakse AS=23,4828. Testirana razlika aritmetičkih sredina između vaspitača i studenata je statistički značajna na nivou pouzdanosti $p<0.05$ i iznosi 3,374. Test pokazuje da studenti imaju pozitivniji stav o uključivanju dece sa teškoćama u razvoju u redovne vaspitne grupe i njihovom razvoju i učenju, te se ova hipoteza odbacuje.

Analiza stavova prema profesionalnoj ulozi u inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju

H₂: Prepostavka je da među studentima vaspitačke škole i vaspitačima iz prakse nema značajnije razlike u stavu prema važnosti i značaju svoje profesionalne uloge u inkluzivnom obrazovanju, te da su svesni važnosti i značaja svoje uloge.

Tabela 3. Deskriptivni pokazatelji o stavovima prema profesionalnoj ulozi u inkluzivnom obrazovanju

Group Statistics					
	Grupa	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Stavovi o profesionalnoj ulozi u inkluzivnom obrazovanju	Studenti	60	11,3167	1,56759	,20238
	Vaspitači	58	10,4828	1,95781	,25707

Tabela 4. Vrednosti t-testa

		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Stavovi o profesionalnoj ulozi u inkluzivnom obrazovanju	Equal variances assumed	2,558	116	,012	,83391	,32595	,18832	1,47950

Na skali stava o profesionalnoj ulozi u inkluzivnom obrazovanju dobijene su vrednosti aritmetičkih sredina za dve grupe. Za grupu studenata AS=11,3167, a za grupu vaspitača iz prakse AS=10,4828. Testirana razlika između vaspitača iz prakse i studenata je statistički značajna na nivou pouzdanosti p<0.05 i iznosi 2,558. Test pokazuje da studenti imaju značajno pozitivniji stav o svojoj profesionalnoj ulozi u inkluzivnom obrazovanju i pokazuju viši stepen svesti o važnosti i značaju svoje uloge u procesu inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja, te se ova hipoteza odbacuje.

Analiza stavova prema uvođenju pedagoškog asistenta

H₃: Prepostavka je da među studentima vaspitačke škole i vaspitačima iz prakse nema značajnije razlike u stavu prema potrebi uvođenja pedagoškog asistenta koji će raditi sa decom kojoj je potrebna dodatna pomoć, te da imaju razvijene pozitivne stavove prema ovakvoj vrsti dodatne podrške. Testiranjem značajnosti dobijeni su sledeći rezultati:

Tabela 5. Deskriptivni pokazatelji o stavovima prema uvođenju pedagoškog asistenta

Group Statistics					
	Grupa	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Stavovi o uvođenju pedagoškog asistenta	Studenti	60	16,4833	2,22841	,28769
	Vaspitači	58	16,8276	2,45048	,32176

Tabela 6. Vrednosti t-testa

		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Stavovi o uvođenju pedagoškog asistenta	Equal variances assumed	-,799	116	,426	-,34425	,43092	-1,19775	,50924

Na skali stava o uvođenju pedagoškog asistenta dobijene su vrednosti aritmetičkih sredina za dve grupe. Za grupu studenata AS=16,4833, a za grupu vaspitača iz prakse AS=16,8276. Test značajnosti iznosi -0,799 i nije statistički značajan ($p=0,426$), te se postavljena hipoteza može prihvati i može se zaključiti da nema značajnije razlike u stavu prema potrebi uvođenja pedagoškog asistenta koji će raditi sa decom kojoj je potrebna dodatna pomoć. Kako je maksimalan mogući skor na ovim stavkama bio 20, aritmetičke sredine grupa od 16,4833 i 16,8276 pokazuju da ispitanici iz obe grupe imaju visokorazvijene pozitivne stavove prema ovakvoj vrsti dodatne podrške. Na osnovu dobijenih rezultata, ova hipoteza se prihvata.

Analiza stavova prema značaju inkluzivnog obrazovanja za širu zajednicu i društvo u celini

H₄: Prepostavka je da među studentima vaspitačke škole i vaspitačima iz prakse nema značajnije razlike u stavu prema značaju inkluzivnog obrazovanja za bolji razvoj društvene zajednice, te da smatraju da je inkluzija veoma važna za unapređenje razvoja čitavog društva.

Tabela 7. Deskriptivni pokazatelji o stavovima prema efektima inkluzivnog procesa na društvo

Group Statistics					
	Grupa	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Stavovi o efektima inkluzivnog procesa na celo društvo	Studenti	60	13,1500	2,19263	,28307
	Vaspitači	58	12,4483	2,46500	,32367

Tabela 8. Vrednosti t-testa

		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Stavovi o efektima inkluzivnog procesa na celo društvo	Equal variances assumed	1,635	116	,105	,70172	,42913	-,14823	1,55167

Na skali stava o efektima inkluzivnog procesa na celo društvo dobijene su sledeće vrednosti aritmetičkih sredina: za grupu studenata AS=13,15, a za grupu vaspitača iz prakse AS=12,4483. Test značajnosti iznosi 1,635 i nije statistički značajan ($p=0.105$), te se postavljena hipoteza može prihvati i može se zaključiti da nema značajnije razlike u stavu prema značaju inkluzivnog obrazovanja za bolji razvoj društvene zajednice. Kako je maksimalan mogući skor na ovim stavkama bio 15, aritmetičke sredine grupa od 13,15 i 12,4483 pokazuju da ispitanici iz obe grupe vide inkluziju kao veoma važnu za unapređenje razvoja čitavog društva. Na osnovu dobijenih rezultata, ova hipoteza se prihvata.

Analiza stavova prema stručnom usavršavanju na polju inkluzivnog obrazovanja

H₅: Prepostavka je da među studentima vaspitačke škole i vaspitačima iz prakse nema značajnije razlike u stavu prema stručnom usavršavanju na polju inkluzivnog obrazovanja, te da stručna usavršavanja smatraju neophodnim i veoma važnim za unapređenje kvaliteta inkluzivnog procesa:

Tabela 9. Deskriptivni pokazatelji o stavovima prema stručnom usavršavanju u području inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja

Group Statistics					
	Grupa	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Stavovi o stručnom usavršavanju	Studenti	60	15,9333	2,91034	,37572
	Vaspitači	58	13,0000	3,17888	,41741

Tabela 10. Vrednosti t-testa

		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Lower	Upper							
Stavovi o stručnom usavršavanju	Equal variances assumed	5,231	116	,000	2,93333	,56076	1,82268	4,04398

Dobijene aritmetičke sredine na skali stava o stručnom usavršavanju iznose AS=15,9333 za studente i AS=13 za vaspitače. Na osnovu vrednosti t-testa od 5,231 može se zaključiti da je razlika u stavu prema značaju stručnog usavršavanja u oblasti inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja statistički značajna na nivou pouzdanosti p<0.05. Studenti u većoj meri smatraju da je stručno usavršavanje, kao i uključivanje ovih tema u nastavni plan tokom studiranja, veoma značajno za kvalitetnu implementaciju inkluzije u vaspitno-obrazovni sistem. Na osnovu dobijene vrednosti testa značajnosti, ova hipoteza se odbacuje.

Analiza opšte hipoteze

H_0 : Prepostavlja se da među studentima vaspitačke škole i vaspitačima iz prakse nema značajnije razlike u stavovima prema inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju i njegovom (individualnom i društvenom) značaju, sopstvenoj profesionalnoj ulozi i ulogama pedagoškog asistenta, te stručnom usavršavanju u oblasti inkluzije.

Kako su odgovori na sve neophodnim stawkama transformisane u pozitivnom smeru, sumirani su odgovori ispitanika, a očekivana suma se mogla kretati od 21 do 105. Poređenjem aritmetičkih sredina dobijeni su sledeći rezultati:

Tabela 11. Deskriptivna analiza opšte hipoteze

Group Statistics					
	Grupa	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SUMA	Studenti	60	83,1333	9,49124	1,22531
	Vaspitači	58	76,2414	9,38328	1,23209

Tabela 12. Vrednosti t-testa

		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
SUMA	Equal variances assumed	3,965	116	,000	6,89195	1,73799	3,44965	10,33426

Test značajnosti od 3,965 ukazuje na to da je razlika između studenata i vaspitača iz prakse u stavovima prema inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju i njegovom (individualnom i društvenom) značaju, sopstvenoj profesionalnoj ulozi i ulogama pedagoškog asistenta, te stručnom usavršavanju u oblasti inkluzije, statistički značajna na nivou pouzdanosti $p<0,05$, te da studenti, generalno, imaju pozitivniji stav o čitavom konceptu inkluzije, njenom značaju, sopstvenoj ulozi i usavršavanju nego njihove kolege vaspitači iz prakse. Na osnovu dobijene vrednosti t-testa, opšta hipoteza se odbacuje.

Zaključak

Istraživanjem je obuhvaćen uzorak od 120 ispitanika, od kojih je 60 ispitanika iz grupe studenata vaspitačke škole, a 60 ispitanika iz skupine vaspitača koji se nalaze u radnom odnosu. Nakon izvršene deskriptivne analize, iz istraživanja su izuzeta dva ispitanika koja su imala više od 50% nedostajućih odgovora. U analizi je, stoga, ostalo 118 ispitanika. Od ispitanika se na početku ankete zahtevalo da daju podatke o sebi i svom iskustvu u oblasti inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja, te su ova pitanja bila različita za studente i vaspitače.

Najveći broj studenata (86,7%) odgovorio je da je na fakultetu imalo samo dva predmeta u okviru kojih su učili o inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju (specijalna pedagogija i inkluzivno vaspitanje i obrazovanje), a oko 78% studenata je odgovorilo da je u toku studija i dosadašnje prakse imalo iskustva u radu sa decom koja imaju teškoće u razvoju, što je od izuzetne važnosti za njihovo ispitivanje stavova prema inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju. Stoga, namerni uzorak za istraživanje obuhvatio je studente III godine Visoke strukovne škole za obrazovanje vaspitača iz Kikinde, koji su u okviru VI semestra, kao izborni predmet, uzeli Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje, a koji su tokom II godine (III semester) slušali predmet Specijalna pedagogija, i u okviru prakse za taj predmet imali zadatak da posmatraju dete sa teškoćama u razvoju i napišu „Prikaz slučaja” za dete koje u okviru vaspitne grupe radi po inkluzivnom programu.

Na pitanje da su imali iskustva u radu sa decom koja imaju teškoće u razvoju potvrđno je odgovorilo 83% vaspitača, a oko 17% vaspitača je potvrdilo da još uvek u vaspitnoj grupi radi sa decom sa teškoćama u razvoju. Većina vaspitača (oko 90%) je završila neki stepen obrazovanja koji se tiče predškolskog obrazovanja, dok 10% ispitanih vaspitača ima obrazovanje iz nekih drugih oblasti. Što se tiče radnog iskustva u struci, situacija je sledeća: 25,9% vaspitača ima manje od 5 godina radnog iskustva u struci, 36,2% ima od 6 do 15 godina radnog iskustva, 25,9% vaspitača ima od 16 do 25 radnog iskustva u struci, a 12,1% ima vise od 25 godina radnog iskustva u struci, što ukazuje na to da je uzorak reprezentativan za populaciju vaspitača.

Sprovedenim istraživanjem na pomenutom uzorku trebalo je ispitati pet osnovnih hipoteza. Na osnovu svega prethodno rečenog, možemo izvesti sledeće zaključke:

Prva pretpostavka da među studentima vaspitačke škole i vaspitačima iz prakse nema značajnije razlike u stavu prema uticaju inkluzivnog vaspitno-obrazovanog procesa na učenje i razvoj dece ranog i predškolskog uzrasta i na njihovo uključivanje u redovne vaspitne grupe je odbačena. Istraživanjem

je potvrđeno da studenti imaju pozitivniji stav o uključivanju dece sa teškoćama u razvoju u redovne vaspitne grupe i njihovom razvoju i učenju od vaspitača. Na skali stava o uključivanju dece sa teškoćama u razvoju u redovne vaspitne grupe i njihovom razvoju i učenju dobijene su vrednosti aritmetičkih sredina za dve grupe. Za grupu studenata AS=26,25, a za grupu vaspitača iz prakse AS=23,4828. Testirana razlika aritmetičkih sredina između vaspitača i studenata je statistički značajna na nivou pouzdanosti $p<0.05$ i iznosi 3,374. Stoga, test pokazuje da studenti imaju pozitivniji stav o uključivanju dece sa teškoćama u razvoju u redovne vaspitne grupe i njihovom razvoju i učenju. Verovatno je jedan od osnovnih razloga pozitivnijeg stava studenata vaspitačke škole od vaspitača praktičara taj što su studenti relativno malo vremena proveli u vaspitim grupama radeći sa decom koja imaju teškoće u razvoju, dok su vaspitači ti koji svakodnevno rade sa pomenutom grupom dece i koji uviđaju gotovo sve nedostatke i teškoće u ostvarivanju inkluzivnih programa. Mladi studenti su optimističniji kada je u pitanju njihov budući rad u struci i smatraju da se mogu nositi sa svim promenama koje vaspitanje i obrazovanje predškolske dece nosi sa sobom. Sretenov (2008) i Vujačić (2005) (prema Stančić i Stanisavljević Petrović, 2013) ističu da je neophodno raditi na razvijanju pozitivnijeg odnosa prema inkluziji kod vaspitača. Ranija istraživanja su ukazala na to da je jedan od ključnih problema sa kojima se vaspitači suočavaju prilikom rada sa decom sa teškoćama u razvoju prevelik broj dece u vaspitim grupama, gde vaspitači ne mogu da poklone dovoljno pažnje svoj deci, a naročito detetu s teškoćama u razvoju, što takođe izaziva nezadovoljstvo roditelja (Stanisavljević Petrović, Stančić, 2010; Stanković Đorđević, 2007, prema Stančić, Stanisavljević Petrović, 2013). Sretenov (2008) ističe da su vaspitači koji su ranije imali iskustvo u radu sa decom sa teškoćama u razvoju pokazali negativnije stavove prema inkluziji, a mladi vaspitači imaju pozitivnije stavove u odnosu na vaspitače sa dužim radnim stažom. Vujačić (2006) ističe da su negativni stavovi vaspitača prema deci sa teškoćama u razvoju često prisutni zbog nedostatka prethodnog iskustva sa ovom decem. Dakle, negativniji stav vaspitača praktičara u odnosu na studente vaspitačke škole je taj što su vaspitači u praksi suočeni sa brojnim teškoćama i preprekama, a koji su studentima nepoznati. Svakako da će pozitivan stav studenata vaspitačke škole uticati na kasnije prihvatanje dece sa teškoćama u razvoju u redovne vaspitne grupe i na njihovu želju da se posvete individualno svakom detetu u grupi i da ostvare njihove potrebe na odgovarajući način.

Druga pretpostavka da među studentima vaspitačke škole i vaspitačima iz prakse nema značajnije razlike u stavu prema važnosti i značaju svoje profesionalne uloge u inkluzivnom obrazovanju, te da su svesni važnosti i

značaja svoje uloge takođe je odbačena. Rezultati istraživanja pokazuju da studenti imaju značajno pozitivniji stav o svojoj profesionalnoj ulozi u inkluzivnom obrazovanju i pokazuju viši stepen svesti o važnosti i značaju svoje uloge u procesu inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja. Na skali stava o profesionalnoj ulozi u inkluzivnom obrazovanju dobijene su vrednosti aritmetičkih sredina za dva grupe. Za grupu studenata AS=11,3167, a za grupu vaspitača iz prakse AS=10,4828. Testirana razlika između vaspitača iz prakse i studenata je statistički značajna na nivou pouzdanosti $p<0.05$ i iznosi 2,558. Stoga, test pokazuje da studenti imaju značajno pozitivniji stav o svojoj profesionalnoj ulozi u inkluzivnom obrazovanju i pokazuju viši stepen svesti o važnosti i značaju svoje uloge u procesu inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja. Pregledajući rezultate istraživanja u oblasti inkluzije, nailazimo na podatke da vaspitači često nisu svesni svoje uloge u inkluzivnim programima. Tako Stanković Đorđević (2007) ističe da je svest vaspitača o nedostatku njihovog znanja o deci sa teškoćama u razvoju prisutna, znanje vaspitača o deci sa teškoćama u razvoju je knjiško i preovladava tradicionalno shvatanje da redovni vrtići nisu mesto za decu sa razvojnim smetnjama. Otuda proizilazi manja svest o važnosti i značaju sopstvene profesionalne uloge u inkluzivnom obrazovanju. S druge strane, studenti su svesniji svoje uloge u inkluzivnim programima verovatno zato što su u okviru svog studiranja imali predmete iz oblasti inkluzije, gde je veliki naglasak stavljen na prepoznavanje važnosti i značaja uloge vaspitača u inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju, dok ih vaspitači koji imaju vise od 25 godina radnog iskustva nisu imali u toku svojih studija i sa idejom o inkluziji su se susreli u toku svog rada u struci. Iz ovoga možemo da zaključimo da se današnji studenti u okviru svog studiranja na vaspitačkim školama pripremaju za rad sa kategorijom dece sa teškoćama u razvoju, dok je ova vrsta pripreme izostala kod starijih vaspitača, te ovu kompetenciju nadoknuđuju kroz stručno usavršavanje na različite teme iz oblasti inkluzije.

Treća prepostavka da među studentima vaspitačke škole i vaspitačima iz prakse nema značajnije razlike u stavu prema potrebi uvođenja pedagoškog asistenta koji će raditi sa decom kojoj je potrebna dodatna pomoć, te da imaju razvijene pozitivne stavove prema ovakvoj vrsti dodatne podrške je potvrđena. Ispitanici iz obe grupe imaju visokorazvijene pozitivne stavove prema ovakvoj vrsti dodatne podrške. Na skali stava o uvođenju pedagoškog asistenta dobijene su vrednosti aritmetičkih sredina za dve grupe. Za grupu studenata AS=16,4833, a za grupu vaspitača iz prakse AS=16,8276. Test značajnosti iznosi -0,799 i nije statistički značajan ($p=0.426$), te se postavljena hipoteza može prihvati i može se zaključiti da nema značajnije razlike u stavu prema potrebi uvođenja pedagoškog asistenta koji će raditi sa

decom kojoj je potrebna dodatna pomoć. Kako je maksimalan mogući skor na ovim stavkama bio 20, aritmetičke sredine grupa od 16,4833 i 16,8276 pokazuju da ispitanici iz obe grupe imaju visokorazvijene pozitivne stavove prema ovakvoj vrsti dodatne podrške. Polazeći od teorijskih nalaza, možemo izvući zaključke da je osnovna uloga pedagoškog asistenta da pruža pomoć i podršku deci sa teškoćama u razvoju, vaspitačima, roditeljima, kao i da sarađuje sa lokalnom zajednicom i stručnim institucijama. Stoga su vaspitači svesni uloge i značaja pedagoškog asistenta i imaju razvijen pozitivan stav prema uvođenju pedagoškog asistenta i smatraju ga značajnim vidom podrške.

Pedagoški asistenti uvedeni su *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* sa ciljem da pruže pomoć i dodatnu podršku deci i učenicima, u skladu sa njihovim potrebama i pomoć nastavnicima, vaspitačima i stručnim saradnicima u cilju unapređivanja njihovog rada sa decom i učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška (Janjić, Milojević, Lazarević, 2012).

Četvrta pretpostavka da među studentima vaspitačke škole i vaspitačima iz prakse nema značajnije razlike u stavu prema značaju inkluzivnog obrazovanja za bolji razvoj društvene zajednice, te da smatraju inkluziju kao veoma važnu za unapređenje razvoja čitavog društva je potvrđena. Ispitanici iz obe grupe vide inkluziju kao veoma važnu za unapređenje razvoja čitavog društva. Na skali stava o efektima inkluzivnog procesa na celo društvo dobijene su sledeće vrednosti aritmetičkih sredina: za grupu studenata AS=13,15, a za grupu vaspitača iz prakse AS=12,4483. Test značajnosti iznosi 1,635 i nije statistički značajan ($p=0.105$), te se postavljena hipoteza može prihvati i može se zaključiti da nema značajnije razlike u stavu prema značaju inkluzivnog obrazovanja za bolji razvoj društvene zajednice. Kako je maksimalan mogući skor na ovim stavkama bio 15, aritmetičke sredine grupa od 13,15 i 12,4483 pokazuju da ispitanici iz obe grupe vide inkluziju kao veoma važnu za unapređenje razvoja čitavog društva. Polazeći od inkluzivne filozofije, inkluzivno vaspitanje i obrazovanje utiče na uvažavanje različitosti i doprinosi da se svaka individua razvija kao celovita ličnost, kao i da razvija svoje stavove i uverenja. Tako inkluzivni pokret u obrazovanju utiče na izgradnju boljeg demokratskog i tolerantnijeg društva. Inkluzivno obrazovanje je veoma značajno i treba ga usmeriti ka razvoju boljeg društva u kom svi imaju jednaka prava i mogućnosti. Ispitanici koji su obuhvaćeni ovim istaživanjem definitivno su prepoznali ideju inkluzivne filozofije, te inkluziju zaista smatraju kao faktor koji doprinosi boljem razvoju društvene zajednice.

U kontekstu navedenog, autori Došen i Gačić Bradić (2009) ističu da je inkluzija filozofija koja se zasniva na uverenju da svaka osoba ima jednaka prava i mogućnosti nezavisno od individualnih razlika i da je inkluzivno društvo ono društvo u kome svaka osoba treba da bude prihvaćena kao ljudsko biće.

Peta pretpostavka da među studentima vaspitačke škole i vaspitačima iz prakse nema značajnije razlike u stavu prema stručnom usavršavanju na polju inkluzivnog obrazovanja, te da stručna usavršavanja smatraju neophodnim i veoma važnim za unapređenje kvaliteta inkluzivnog procesa je odbačena. Studenti u većoj meri smatraju da je stručno usavršavanje, kao i uključivanje ovih tema u nastavni plan tokom studiranja, veoma značajno za kvalitetnu implementaciju inkluzije u vaspitno-obrazovni sistem. Dobijene aritmetičke sredine na skali stava o stručnom usavršavanju iznose AS=15,9333 za studente i AS=13 za vaspitače. Na osnovu vrednosti t-testa od 5,231 može se zaključiti da je razlika u stavu prema značaju stručnog usavršavanja u oblasti inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja statistički značajna na nivou pouzdanosti $p<0.05$. Studenti u većoj meri smatraju da je stručno usavršavanje, kao i uključivanje ovih tema u nastavni plan tokom studiranja, veoma značajno za kvalitetnu implementaciju inkluzije u vaspitno-obrazovni sistem. Ipak, rezultati nekih istraživanja sugerisu zaključak da su vaspitači motivisani za profesionalni razvoj u oblasti inkluzije. Takođe, može se reći da rezultati ukazuju na to da je intrinzična motivacija vaspitača za profesionalnim razvojem značajnija od ekstrinzične motivacije. Pokazalo se da vaspitači veruju da zahvaljujući svom radu i učenju mogu postati uspešniji u dostizanju nekog cilja, da su zainteresovani da se usavrše bez očekivanja nagrade za to, da teže ostvarenju svojih potencijala i da vlastito usavršavanje dovode u vezu sa kvalitetom rada i profesionalizmom. Takođe, potvrđeno je da su mlađi vaspitači i vaspitači sa kraćim radnim stažom spremniji za angažovanje i razvoj svojih kompetencija na ovom području rada (Đermanov i sar., 2013). Bitno je napomenuti da vaspitači koji su, uslovno rečeno, na početku karijere i koji su spremni da se angažuju u ostvarivanju inkluzije i da rade na razvijanju svojih kompetencija u ovom domenu, smatraju da su neophodne brojne promene kako bi se inkluzija uspešno realizovala u vrtićima.

Rezultati istraživanja su pokazali da studenti, generalno, imaju pozitivniji stav o čitavom konceptu inkluzije, njenom značaju, sopstvenoj ulozi i usavršavanju nego njihove kolege vaspitači iz prakse. Test značajnosti od 3,965 ukazuje na to da je razlika između studenata i vaspitača iz prakse u stavovima prema inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju i njegovom (individualnom i društvenom) značaju, sopstvenoj profesionalnoj ulozi i

ulogama pedagoškog asistenta, te stručnom usavršavanju u oblasti inkvizije, statistički značajna na nivou pouzdanosti $p<0,05$. Opšta hipoteza da među studentima vaspitačke škole i vaspitačima iz prakse nema značajnije razlike u stavovima prema inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju i njegovom (individualnom i društvenom) značaju, sopstvenoj profesionalnoj ulozi i ulogama pedagoškog asistenta, te stručnom usavršavanju u oblasti inkvizije se odbacuje.

Budući da je opšta hipoteza odbačena i da među studentima vaspitačke škole i vaspitačima iz prakse ima značajnije razlike u stavovima prema inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju, problem koji bi se dalje mogao istraživati mogao bi da se odnosi na istraživanje razloga negativnijeg stava vaspitača prema inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju u odnosu na studente vaspitačke škole.

Literatura:

1. Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 38 (1), 190–204.
2. Došen, Lj., Gačić Bradić, D. (2009). *Priručnik za primenu inkluzivnog modela rada u predškolskim ustanovama*. Beograd: Program za Srbiju.
3. Đermanov, J., Đukić, M., Kosanović, M., Soldatović, K. (2013). Struktura i korelati motivacije vaspitača za profesionalni razvoj u oblasti inkvizije. U: M. Đukić. (ur.) Tematski zbornik *Inkluzivno obrazovanje: razvojni pravci i perspektive* (str. 49–79). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
4. Janjić, M., Milojević, N., Lazarević, S. (2012). *Priručnik za zaposlene u vrtićima i školama: Primena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Udruženje studenata za hendičep.
5. Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića: deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
6. Stanković Đorđević, M. (2007). Stavovi vaspitača o vaspitno-obrazovnom radu sa decom sa razvojnim smetnjama. *Pedagogija*. 62 (1), 70–79.
7. Stančić, M., Stanislavljević Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkvizije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12 (3), 353–369.

* * *

ATTITUDES OF STUDENTS ATTENDING COLLEGE OF HIGHER VOCATIONAL STUDIES-COURSE PRESCHOOL EDUCATION AND EDUCATORS INVOLVED IN PRACTICAL WORK TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

Summary: The aim of the research presented in the article is comparing attitudes of students in the early childhood education and the students involved in the practical work towards inclusive education considered as a way of support in learning and development of preschool children and the importance of the idea in a broader community, their personal

opinion on the professional roles and the role of pedagogical assistant , as well as the need for professional trainings and improvements in the field of inclusion. A sample of 60 3rd year students attending College of Higher Vocational Studies and 60 preschool teachers from Kikinda were used in this research. Results have shown that there is no remarkable difference in the attitudes of teachers and students towards inclusive education.

Persuant to above mentioned, the methodological framework of the reaserch will be outlined, as well as the results and their interpretations.

Key words: attitudes, students, preschool education, preschool teachers, inclusive education, children with learning disabilities.

* * *

ОТНОШЕНИЕ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ВОСПИТАНИЮ И ОБРАЗОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ ДЛЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ ИЗ ПРАКТИКИ

Резюме: Цель настоящей работы была изучить 1. отношение студентов воспитательных школ и воспитателей из практики к инклюзивному воспитанию и образованию, в качестве одной из форм поддержки обучению и развитию детей раннего и дошкольного возрастов; 2. важность этой идеи для более широкого сообщества; 3. как понять свою собственную профессиональную роль и роль педагогического помощника в этих процессах; 4. также необходимость профессионального усовершенствования в области интеграции. Выборка состояла из 60 студентов третьего курса Высшей школы профессионально-технического училища в г. Кикинда для образования воспитателей и 60 воспитателей Дошкольного учреждения в указанном городе. Результаты исследования показывают, что нет существенных различий, в отношении к инклюзивному воспитанию и образованию, среди учащихся образовательных школ и воспитателей из практики.

Исходя из всего вышеизложенного, в настоящей работе будут представлены методологические рамки исследования, а также результаты исследования и их интерпретация.

Ключевые слова: школа для воспитателей, воспитатели, инклюзивное воспитание и образование, дети с затруднениями в развитии.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 29. 5. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatiло članak za objavlјivanje: 18. 6. 2017.

MA Snežana V. MAKLJENOVIC

Čačak

MA Biljana D. KUZMANOVIC

Fakultet tehničkih nauka Čačak,
Univerzitet u Kragujevcu

Dr Željko M. PAPIC

Fakultet tehničkih nauka Čačak,
Univerzitet u Kragujevcu

Izvorni naučni rad

PEDAGOGIJA

LXXII, 4, 2017.

UDK:

316.644-057.874:[371.3]:621(497.11)

STAVOVI UČENIKA MAŠINSKE STRUKE PREMA ŠKOLI I NASTAVI¹

Rezime: Mašinstvo kao bitno područje rada i obrazovanja učenika susreće se sa brojnim problemima i izazovima. Cilj ovog rada bio je ispitati stavove učenika mašinske struke prema školskom učenju, nastavnicima, nastavi, uspehu i školi. Uzorak je činilo 200 učenika mašinske struke. Razvijen je upitnik za procenu stavova učenika prema: stručnim predmetima, nastavi, nastavnicima, školi, školskom učenju i školskom uspehu.

Rezultati istraživanja pokazuju da su stavovi učenika mašinske struke prema školskom okruženju i učenju pretežno negativni, a učenici različitog školskog uspeha i učenici koji pohađaju različite razrede delimično se razlikuju i imaju različite stavove. Postoji relativno visoka korelacija stavova svih grupa, što ukazuje na homogenost pokazatelja odnosa učenika mašinske struke prema školi. Utvrđena je i značajna korelacija školskog uspeha sa većinom ispitivanih kategorija stavova. Na osnovu dobijenih rezultata, utvrđeno je da je neophodno izgradnje pozitivnih stavova učenika prema učenju i školi, a u okviru toga i osnaživanje motivacije.

Ključne reči: stavovi učenika prema nastavi, učenici mašinske struke, motivacija, školski uspeh, stručno obrazovanje.

¹ Rad je izvod iz master rada prvog autora pod nazivom *Stavovi učenika mašinske struke prema školi i nastavi*, odbranjenog na Fakultetu tehničkih nauka Univerziteta u Kragujevcu (Makljenović, 2015).

Uvod

Bez obzira na deklarirani značaj srednjeg stručnog obrazovanja za razvoj privrede i društva u Srbiji, opredeljivanje učenika baš za ona područja rada koja su osnova daljeg razvoja sistema obrazovanja i vaspitanja (posebno koncepcije dualnog obrazovanja) relativno je slabo. Srednje stručno obrazovanje u području rada Mašinstvo i obrada metala, kao deo celokupnog obrazovnog sistema u Republici Srbiji, susreće se sa mnogim teškoćama. Slaba zainteresovanost učenika za ovo područje je očigledna i na osnovu upisa učenika u srednje stručne škole – u Tabeli br. 1 prikazan je procenat učenika upisanih u srednje stručne škole, kao i broj učenika upisanih u škole u području Mašinstva i obrade metala.

Tabela br. 1. Procenat učenika upisanih u srednje stručne škole i područje Mašinstvo i obrada metala (Republički zavod za statistiku, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016)

Školska godina	Srednje stručne škole		Mašinstvo i obrada metala	
	Redovni	Vanredni	Redovni	Vanredni
2009/2010.	74%	94%	10,3%	14,6%
2010/2011.	74%	96%	10,1%	14,7%
2011/2012.	74%	96%	9,6%	14,4%
2012/2013.	73%	97%	9,3%	10,9%
2013/2014.	73%	96%	8,8%	13,8%
2014/2015.	73%	95%	8,5%	16,2%

Napomena: Isključeni su učenici gimnazije i učenici upisani u području Kulture, umetnosti i javnog informisanja

Zašto je slaba zainteresovanost učenika za školovanje u ovom području rada? Kakva je njihova motivacija na početku i u toku školovanja u ovom području rada prema školovanju, učenju, komponentama nastavnog procesa, komponentama profesije itd.? Da li se njihovi stavovi prema školi, nastavi i učenju za profesionalno delovanje menjaju u toku školovanja i u kom smeru? Ovo su neka od pitanja pokrenuta u okviru prikazanog istraživanja!

Istraživanja koja se odnose na postignuće učenika ukazuju na više faktora uspešnosti, među kojima se posebno izdvajaju i međusobno koreliraju intresovanje za učenje i stavovi prema školi (Kpolovie, Joe & Okoto, 2014). Motivacija učenika za učenje je kompleksan fenomen koji se mora razlikovati od motivacije za pohađanje škole, a može se objasniti interakcijom između karakteristika učenika i situacije, odnosno konteksta (Lens & Decruyenaere, 1991). Ovim se može objasniti zašto su učenici

različito motivisani za različite predmete i zašto se učenici individualno razlikuju po motivaciji za različite sadržaje. Mnoge teorije motivacije podržavaju koncept namere koji je u njenoj osnovi, odnosno bave se faktorima koji omogućavaju razumevanje instrumenata koji su sredstvo ponašanja i angažovanja efikasnog ponašanja kako bi se postavljeni ciljevi dostigli (Deci et al., 1991). U tom smislu razlikuju se koncepti motivisanosti i nemotivisanosti, koji podrazumevaju različite termine kao što su: lična uzročnost nasuprot spoljašnjoj uzročnosti (Heider, 1958, prema Deci et al., 1991); voljno reagovanje nasuprot osećanju bespomoćnosti (Seligman, 1975, prema Deci et al., 1991) i unutrašnji lokus kontrole nasuprot spoljašnjem lokusu kontrole (Rottter, 1966, prema Deci et al., 1991).

Motivacija za učenje je stanje kada jedinka ima motiv da nešto uči i nauči (Lungulov, 2010). Motivacija za učenje pokreće, organizuje, usmerava i određuje intenzitet i trajanje aktivnosti učenja. Motivacija za učenje se može proučavati na dva različita nivoa, kao (Brophy, 1987; Vizek Vidović i sar., 2003): opšta motivacija za učenje, koja predstavlja trajnu i široku dispoziciju koja se manifestuje kroz težnju za usvajanjem znanja i veština u različitim kontekstima učenja, i specifična motivacija za učenje, koja podrazumeva motivaciju učenika za usvajanje sadržaja iz određenog školskog predmeta.

U zavisnosti od motivisanosti učenika, razlikovaće se i njihovo angažovanje u nastavnim i vannastavnim aktivnostima. Motivisani učenik ulaže više napora u učenje, više je kognitivno aktivan i bolje koncentrisan, što vodi boljim rezultatima. Motivacija učenika se može prepoznati i u njegovim reakcijama na teškoće, neuspeh i prepreke pri rešavanju nekog problema (Chen, 2001).

Tradicionalni razredno-časovni sistem nastave pruža malo situacija koje dopuštaju učeniku da se potpuno posveti pojedinim aktivnostima, kako bi zadovoljio svoju radoznalost. Pored toga, školsko gradivo učeniku često nije samo po sebi zanimljivo, ponekad je i preobimno. Zbog toga su neophodni i ekstrinzički podsticaji kao što su ocene i pozitivni komentari, tj. konstruktivni fidbek.

Jačina intrinzičke motivacije određena je stepenom samoodređenja, odnosno tipom motivacije koji je zastupljen (Standage, Duda & Ntoumanis, 2003; 2005; 2006; Vallerand et al., 1992). Introjektovana regulacija (Deci et al., 1991; Lonsdaleet et al., 2009) karakteriše se kontrolom samonametnutih sankcija i predstavlja vid internalizacije neke spoljašnje regulacije (npr. kada učenik učestvuje u nekoj aktivnosti kako bi izbegao osećanje krivice); eksterna regulacija se karakteriše aktivnostima koje su pokrenute i kontrolisane od strane spoljašnjih faktora (nagrade, priznanja), dok identifikaciona regulacija ukazuje na relativno autonomnu regulaciju koja se

karakteriše identifikacijom neke aktivnosti kao važnog ličnog cilja. Što je stepen samoodređivanja veći, to je jača intrinzička motivacija, a samim tim i namerna regulacija (Standage, Duda & Ntoumanis, 2006).

U određenim situacijama, ako se nagrada daje za kvalitet urađenog, a ne samo za učestvovanje u nekoj aktivnosti (Lepper, 1988), ako nagrada predstavlja potvrdu učenikove kompetentnosti (Rosenfield et al., 1980, prema Vizek Vidović i sar., 2003) i spoljašnji motivacioni postupci mogu biti korisni i efikasni. Bitno je ne zadržati se samo na njima, već nastojati da učenje postane što zanimljivije, a samim tim će doći i do transformacije spoljašnje motivacije u unutrašnju (Stojaković, 2005).

Prema teoriji očekivanja kao teoriji motivacije, jačanje motivacije za aktivnost učenja zavisi od postavljenih ciljeva, tj. vrednovanja i subjektivnog očekivanja o njihovom postizanju (Brophy, 1987; Wigfields, Eccles & Rodriguez, 1998). Kada je reč o profesionalnoj orijentaciji, ova teorija može biti od velikog značaja jer na akademski izbor učenika u velikoj meri može uticati vrednovanje zadatka i njihova očekivanja da će uspeti u zadatku (Anguelova, 2001). Razlozi za odabir odredene profesije mogu biti dvostruki, a oslanjaju se na intrinzičku ili ekstrinzičku motivaciju (kao što je uticaj roditelja).

Lens i Dekrojner su empirijskim istraživanjem utvrdili (Lens & Decruyenaere, 1991) da na školsku motivaciju mogu uticati i percepcija pojedinca o svojoj budućnosti. Iz ovoga proizilazi da učenici mogu na osnovu percepcije samoefikasnosti kreirati stavove prema svom budućem radu i životu, shodno tome postavljati ciljeve, usmeriti svoje ponašanje i delovanje. Vršeći poređenje motivacije učenika društvenih i tehničkih škola, rezultati su pokazali da učenici društvenog usmerenja poseduju snažniju intrinzičku motivaciju, kao i motivaciju za postignućem, od učenika u tehničkom području.

Na profesionalni izbor studenata različitih vrsta inženjerstva mogu uticati sledeći faktori (Sheppard et al., 2010): intrinzička psihološka i ponašajna motivacija, motivacija zbog dobrog društvenog položaja i finansija, uticaj mentora i roditelja, između kojih su ostvarene jake korelacije.

Osnovni faktori koji utiču na donošenje profesionalne odluke i izbor zanimanja pojedinca su: privlačnost aktivnosti, očekivanja od vlastitih sposobnosti, verovatnost uspeha, a u adolescentskom periodu posebno i stavovi i mišljenje roditelja ili vršnjaka (Pec, 1978, prema Andrilović i Čudina, 1991), kao i opšti stavovi koje imaju prema školi i nastavi.

Stav kao „trajna organizacija motivacionih, emocionalnih, perceptualnih i kognitivnih procesa u vezi sa pojedinim aspektima sveta individue“ (Krech & Crutchfield, 1948, prema Schwarz & Bohner, 2001: 2) može biti važan

faktor profesionalne orijentacije, ali i samog ponašanja pojedinca prema školi i nastavi.

Konstrukt *stav prema školi* prvi je definisao Levi (Lewy, prema Candeias, Rabelo & Oliveira, 2008) kao sklop bihevioralne, emocionalne i kognitivne funkcije prema školi i iskustvima vezanim za nju. Prema Marzanu (Marzano, 1992), ove stavove je moguće grupisati u: stavove o klimi učenja i stavove o zadacima u učionici.

Prva istraživanja razredne klime u procesu učenja odnosila su se na faktore koji su u odnosu na učenike spoljni faktori, dok se danas razredna klima posmatra kroz stavove i percepcije učenika. Povoljna mentalna klima za učenje uslovljena je pozitivnim stavovima i percepcijom određenih pojava (Marzano, 1992). Razredna klima predstavlja karakteristike interakcije i kvalitet interpersonalnih odnosa između učenika i nastavnika i između samih učenika (Joksimović, 2004; Ševkušić, Andelković i Milin, 2014). Uloga razredne klime u procesu učenja odnosi se pre svega na osećanje prihvatanja i osećanje udobnosti i reda (Marzano, 1992). Povoljna razredna klima utiče da se učenik oseća prihvaćeno i poželjno u školskom okruženju, što se sve pozitivno odražava na ostvarenje vaspitno-obrazovnih ciljeva škole (Joksimović, 2004). Doživljaj otuđenosti i odvojenosti od konteksta učenja u školi, umanjuje mogućnosti učenika da razvije povoljne strategije učenja (OECD, 2004).

Stil ponašanja nastavnika u verbalnoj komunikaciji sa učenicima pomaže učenicima da se osećaju prihvaćeno u razredu (Marzano, 1992). Ključni elementi vezanosti za školu su privrženost, lična predanost, kao i uključenost u odnose (Roviš i Bezinović, 2011). Vezanost za školu čini sistem stavova, motivacionih faktora, emocija i tendencija u ponašanju koji su u vezi sa školom, a koji se opet mogu posmatrati kroz različite aspekte kao što su odnos učenika prema školi, nastavnicima i vrednostima koje škola neguje. Vezanost za školu direktno utiče na obrazovne ishode, veću motivaciju za učenje, veće samopouzdanje, češće učestvovanje u vanškolskim aktivnostima (Thompson, 2006; Waterse et al., 2009, sve prema Roviš i Bezinović, 2011). Rezultati istraživanja koje su sproveli isti autori su sledeći: učenici sa boljim školskim uspehom iskazuju veću privrženost školi i još veću, izraženiju predanost izvršavanju školskih obaveza; učenici nižih razreda iskazuju viši nivo predanosti za izvršavanje školskih obaveza od starijih učenika. Istraživanje stavova srednjoškolaca (Brlas, 2007) pokazalo je da su učenici uglavnom ekstrinzički motivisani, da ih škola ne zadovoljava, kao i to da nije osetljiva na različite potrebe. Rezultati drugog istraživanja pokazuju da je iz perspektive učenika veliki broj sistemskih problema koji utiču na nezadovoljstvo školom i nastavnicima, osećanje nekompetentnosti, ali i

anksioznosti, a odnose se na kurikulum, sistem ocenjivanja i kvalitet nastavne komunikacije (Bezinović i Ristić Dedić, 2004). Kada je u pitanju komunikacioni aspekt nastave i odnos učenika i nastavnika (Maršić i Bratanić, 2002), istraživanja su pokazala da je pozitivan stav prema nastavniku najviše povezan sa dobrim raspoloženjem i da učenici veoma cene poštovanje koje nastavnik ukazuje učenicima, sposobnost slušanja i podsticaj nastavnika.

Stavovi učenika prema školskom postignuću zasnivaju se na različitim motivima, a motiv postignuća je najprepoznatljiviji u tom bazičnom motivacionom sklopu. Stanković Janković, Đurđević i Suzić (2011) nalaze da postoji međuzavisan odnos između uzrasta i negativnih osećanja srednjoškolaca prema školskom postignuću. Do sličnih rezultata o negativnoj korelaciji između praktično svih aspekata školskog postignuća i širokog dijapazona mera anksioznosti došli su i Covington i Omelich (Covington & Omelich, 1987, prema Vulfok, Hjuz i Volkap, 2014).

S obzirom na aktuelnost prepoznatog problema – motivisanost i stavovi učenika prema školi i nastavi – za vaspitno-obrazovni proces, rezultati ovih istraživanja mogu poslužiti kao indikatori u kom pravcu se može kretati rad na rešavanju problema motivisanosti učenika.

Metodologija istraživanja

Osnovni istraživački *problem* u ovom radu odnosi se na pitanje kakav je stav učenika mašinske struke prema školskom učenju, nastavnicima, nastavi i školskom uspehu. Shodno tome, cilj istraživanja je utvrditi stavove prema školi i nastavi, prepoznati razlike stavova između različitih kategorija učenika i sagledati mogućnosti osnaživanja njihove motivacije. Zadaci istraživanja su sledeći: 1) utvrditi stavove učenika mašinske struke prema školi i nastavi; 2) utvrditi razlike među učenicima u stavovima prema školi i nastavi u zavisnosti od školskog uspeha i razreda; 3) utvrditi povezanost između kategorija stavova učenika stručnih škola i školskog uspeha; 4) utvrditi procenat učenika koji su promenili svoje mišljenje o budućem zanimanju u toku školovanja.

Varijable istraživanja čine nezavisne varijable kao što su uzrast učenika / razred koji pohađaju: učenici drugog i četvrtog razreda srednje škole, školski uspeh na polugodu i zavisne varijable kao što su stavovi učenika mašinske struke prema školi i nastavi, koji obuhvataju sledeće grupe stavova učenika: prema stručnim predmetima, prema nastavi, prema nastavnicima, prema školi, prema školskom uspehu i prema školskom učenju.

Opšta hipoteza odnosi se na pretpostavku da postoje razlike u stavovima prema školi i nastavi između učenika mašinske struke različite uspešnosti i razreda. *Posebne hipoteze* odnose se na sledeće pretpostavke: 1) Učenici završnog razreda imaju pozitivnije stavove prema školi, učenju i nastavi nego učenici drugog razreda; 2) Postoji povezanost između posebnih grupa stavova učenika stručnih škola i školskog uspeha; 3) Relativno mali broj učenika je promenio svoj stav prema svom zanimanju u toku školovanja.

Primenjena je *neeksperimentalna metoda*, a osnovna tehnika prikupljanja podataka je anketiranje. Za potrebe istraživanja kreiran je upitnik koji se sastoji iz dva dela: prvi deo je upitnik za ispitivanje demografsko-obrazovnih varijabli i profesionalnom opredeljenju, a drugi deo skala procene sa 41 iskazom za procenu stava prema školi i nastavi na petostepenoj skali Likertovog tipa (primeri iskaza: *Stručni predmeti su mi omiljeni, Za školski uspeh potrebna je i sreća, Zadovoljan sam odnosom nastavnika prema nama učenicima*). Iskazi u skali procene su formulisani na osnovu pregleda istraživanja učenika o stavovima prema školi, učenju, nastavi u okviru profesionalnog osposobljavanja, a grupisani su u skladu sa grupisanjima u inicijalnim izvorima i pedagoškoj praksi.

Obrada podataka vršena je u programskom paketu SPSS postupcima deskriptivne statistike analize varijanse, i korelaceone analize.

Uzorak čini 200 učenika dve srednje škole mašinske struke, od kojih je 54,5% učenika drugog razreda i 45,5% učenika četvrtog razreda. Ispitivani su učenici koji se školuju za sledeća zanimanja u području rada Mašinstvo i obrada metalna: mašinski tehničar za kompjutersko konstruisanje (četiri odeljenja), mašinski tehničar motornih vozila (četiri odeljenja), tehničar za kompjutersko upravljanje (dva odeljenja). Ispitani su učenici srednjih škola u Čačku i Kragujevcu.

Ispitivanje učenika je realizovano krajem aprila i sredinom maja školske 2014/2015. godine. Pored početnog uputstva, učenici su dobijali i dodatne instrukcije u toku popunjavanja ankete. Predviđeno vreme za popunjavanje upitnika bilo je 30 minuta.

Rezultati istraživanja i diskusija

Analizom deskriptivnih pokazatelja stavova učenika srednjih stručnih škola područja Mašinstvo i obrada metalna dobijeni su sledeći rezultati (Tabela 2): najviše srednje vrednosti dobijene su kod procena stavova prema školi i stavova prema školskom uspehu, dok su najniže prosečne vrednosti dobijene za stavove prema školskom učenju i prema nastavnicima.

Stavovi učenika mašinske struke prema školi i nastavi

Tabela 2. Stavovi učenika prema komponentama školovanja i obrazovanja

	M	SD	Min	Maks
Stav prema stručnim predmetima	3,15	0,81	1,78	5,00
Stav prema nastavi	3,02	0,40	1,00	4,89
Stav prema nastavnicima	2,75	0,82	1,00	5,00
Stav prema školi	3,34	0,85	1,00	5,00
Stav prema školskom uspehu	3,32	0,91	2,31	4,85
Stav prema školskom učenju	2,64	0,73	2,25	4,50

Najviše ispitivanih učenika imalo je nedovoljan uspeh na polugodištu, slede učenici sa dobrom uspehom, dok su odlični učenici najmalobrojniji (Tabela 3).

Tabela 3. Uspeh učenika na polugodištu

Uspeh	Broj ispitanika	% ispitanika
Odličan	8	4
Vrlodobar	34	17
Dobar	70	35
Dovoljan	13	6,5
Nedovoljan	75	37,5
	N=200	100

Kako bi se dobio jasniji uvid o stavovima učenika mašinske struke, analizirane su razlike u stavovima učenika u zavisnosti od njihovog školskog postignuća, koje je mereno prosečenom ocenom na polugodištu (Tabela 4). Rezultati su pokazali statistički značajne razlike između učenika različitog školskog postignuća u proceni stavova prema stručnim predmetima, školskom učenju i školi u kojoj uče. Vrlodobri učenici najpozitivnije stavove iskazuju prema stručnim predmetima, dok u najmanjoj meri to čine učenici sa nedovoljnim uspehom. Vrlodobri učenici takođe najviše vrednuju svoje stavove prema školi u kojoj uče, u nešto manjoj meri učenici sa dobrom uspehom, a najnegativnije stavove prema školi izražavaju nedovoljni učenici. Kada je reč o stavovima prema školskom učenju, najviši skor opet imaju učenici sa vrlodobrim uspehom, dok najniži imaju učenici sa nedovoljnim uspehom.

Stavovi učenika mašinske struke prema školi i nastavi

Tabela 4. Stavovi učenika mašinske struke i školski uspeh učenika

	Odličan	Vrhodobar	Dobar	Dovoljan	Nedovoljan	Ukupno	F	Sig.
	M	M	M	M	M	M	F	Sig.
Stav prema stručnim predmetima	3,03	3,63	3,14	3,23	2,94	3,15	4,757	0,001**
Stav prema nastavi	3,08	3,14	3,04	2,97	2,95	3,02	1,454	0,218
Stav prema nastavnicima	2,60	2,78	2,75	3,03	2,70	2,75	0,502	0,734
Stav prema školi	3,28	3,68	3,42	3,25	3,15	3,34	2,580	0,039*
Stav prema školskom uspehu	3,21	3,55	3,44	3,03	3,16	3,32	1,798	0,131
Stav prema školskom učenju	2,75	3,17	2,71	2,57	2,33	2,64	9,606	0,000**
N	8	34	70	13	75	200	** p<0,01	p < 0,05*

Pored razlika za pojedine kategorije stavova između učenika različitog postignuća, utvrđene su statistički značajne razlike za tri kategorije stavova i između učenika drugog i četvrtog razreda (Tabela 5), i to: stavovima prema nastavi, stavovima prema školskom uspehu i stavovima prema školskom učenju. Rezultati su pokazali da učenici drugog razreda pozitivnije procenjuju stavove prema školskom učenju u odnosu na učenike četvrtog razreda. I za preostale dve kategorije za koje su dobijene statističke značajne razlike, rezultati ukazuju na to da učenici drugog razreda imaju pozitivnije stavove u odnosu na starije.

Tabela 5. Stavovi učenika mašinske struke i razred

	Drugi	Četvrti	Ukupno		
	M	M	M	F	Sig.
Stav prema stručnim predmetima	3,19	3,10	3,15	0,598	0,440
Stav prema nastavi	3,09	2,94	3,02	7,297	0,008**
Stav prema nastavnicima	2,76	2,74	2,75	0,021	0,886
Stav prema školi	3,38	2,29	3,34	0,495	0,483
Stav prema školskom uspehu	3,45	3,16	3,32	4,937	0,027*
Stav prema školskom učenju	2,77	2,48	2,64	7,593	0,006**
N	109	91	200	** p<0,01 p<0,05*	

Analizom međusobne povezanosti stavova grupisanih u različite kategorije (Tabela 6) utvrđena je statistički značajna pozitivna korelacija između svih kategorija stavova. Stavovi učenika prema školi i stavovi prema školskom učenju visoko koreliraju, što je rezultat koji postavlja pitanje da li su ovo dve posebne grupe stavova. Kategorija stavova prema školskom učenju pozitivno korelira sa svim ostalim kategorijama stavova. Sličan rezultat dobijen je i za preostale kategorije stavova koje međusobno uglavnom umereno pozitivno koreliraju. U najnižoj povezanosti su kategorije stavova koje se odnose na stručne predmete i školski uspeh.

Tabela 6. Korelacija stavova učenika mašinske struke

	2.	3.	4.	5.	6.
1. Stav prema stručnim predmetima	0,278* *	0,267 **	0,493 **	0,203*	0,281**
2. Stav prema nastavi		0,359 **	0,395 **	0,250**	0,407**
3. Stav prema nastavnicima			0,472 **	0,218**	0,466**
4. Stav prema školi				0,435**	0,529**
5. Stav prema školskom uspehu					0,327*
6. Stav prema školskom učenju					1

N=200, ** p<0,01, * p < 0,05

Analizom povezanosti stavova učenika mašinske struke sa njihovim postignućem (Tabela 7) na polugodištu, dobijeno je da su sve kategorije stavova, izuzev kategorije stava prema nastavnicima u pozitivnoj korelaciji sa školskim uspehom (meren prosečnom ocenom). Najviša statistički značajna povezanost sa školskim postignućem odnosi se na kategoriju stavova prema školskom učenju, a u najnižoj korelaciji je sa stavovima prema školskom uspehu.

Tabela 7. Korelacija stavova učenika mašinske struke sa školskim postignućem

Školski uspeh na polugodištu	
Stav prema stručnim predmetima	0,225**
Stav prema nastavi	0,160*
Stav prema nastavnicima	0,11
Stav prema školi	0,193**
Stav prema školskom uspehu	0,146*
Stav prema školskom učenju	0,369**
N=200, ** p<0,01, * p < 0,05	

Ispitivanjem koliko se učenicima dopada njihovo zanimanje i da li se odnos prema zanimanju promenio od trenutka upisa do trenutka ispitivanja (drugi ili četvrti razred), utvrđeno je da 49% ispitanika nije promenilo svoj odnos prema izabranom zanimanju u toku svog školovanja.

Diskusija

Rezultati dobijeni ovim istraživanjem rasvetljavaju stavove učenika mašinske struke prema školi i nastavi i ponašanja kojima se ti stavovi manifestuju, a što omogućava i prepoznavanje motivacionih dimenzija njihovog školskog ponašanja. Kako i istraživanja prikazana u teorijskom delu rada pokazuju, stavovi učenika prema različitim stranama škole i nastave nisu jednoznačni.

Deskriptivna analiza pokazatelja stavova učenika za šest različitih kategorija stavova koji se odnose na školsko okruženje nije pokazala optimistične rezultate. Učenici najpozitivnije vrednuju stavove prema školi i školskom uspehu, ali ne sa visokim rezultatom. Najniža je prosečna vrednost dobijena merenjem (samoprocenjivanjem komponenti stava prema školskom učenju, nastavi, ali i prema nastavnicima). Pretežno negativni stavovi izraženi prema školskom učenju nisu optimističan rezultat kada se posmatra širi proces obrazovanja i učenja. Dakle, učenici su zainteresovani za učenje, malo vremena provode u učenju, nisu aktivni na časovima, uče u poslednji čas i sl.

Utvrđivanjem razlika između stavova učenika različitog školskog uspeha, hipoteza o postojanju razlika između učenika po ovom kriterijumu delimično je potvrđena. Statistički značajne razlike su dobijene za tri kategorije stavova: prema stručnim predmetima, školi i školskom učenju. Rezultati ukazuju na to da vrlodobri učenici u najvišem stepenu vrednuju stručne predmete, a u najmanjoj nedovoljni, što je i očekivano. Ipak, treba

uzeti u obzir nalaz da odlični učenici u svim kategorijama imaju niži skor u odnosu na vrlodore učenike, što ostavlja prostor za dodatna istraživanja. Kada je reč o stavovima prema školi, dobijeno je da su nedovoljni učenici najnezadovoljniji svojom školom, dok najviši stepen zadovoljstva izražavaju vrlodobri i dobri učenici, mada ne visokim skorom. I za treću kategoriju stavova – stav prema školskom učenju, rezultati su analogni prethodnim, što ukazuje na doslednost rezultata. Dakle, nedovoljni učenici imaju pretežno negativne stavove prema školskom učenju, dok vrlodobri i u ovom slučaju imaju najviši rezultat. Nalaz poređenja stavova učenika prema razredu koji pohađaju delimično je potvrdio hipotezu da se učenici drugog i četvrtog razreda razlikuju u proceni stavova. Naime, dobijene su razlike za tri kategorije stavova: prema nastavi, školskom uspehu i školskom učenju. Učenici drugog razreda pozitivnije vrednuju nastavu, školski uspeh i školsko učenje nego učenici četvrtog razreda. Razlog ovome može biti duže vreme provedeno u školi, zamor, bolje poznавanje okruženja, ali i opuštenost u završnoj godini srednjeg obrazovanja.

Analiza međusobne povezanosti stavova grupisanih u različite kategorije pokazala je pozitivne statistički značajne korelacije između svih šest kategorija stavova, što je i očekivano. Najviša korelacija dobijena je između stavova prema školi i školskom učenju. Dakle, što učenici više vrednuju školu u kojoj uče, to više vrednuju i opšte stavove o školskom učenju. Iz ovih pozitivnih korelacija može se uočiti doslednost rezultata. Što više vrednuju stručne predmete, to su više zainteresovani za nastavu, imaju pozitivnije stavove prema školi, ali više vrednuju i školski uspeh, što govori o internalnom lokusu kontrole. Stav prema nastavnicima pozitivno korelira sa svim preostalim kategorijama stavova, a u najvećoj meri sa stavovima prema školi, što je i logičan rezultat s obzirom na to da obe kategorije daju sliku o zadovoljstvu školom u kojoj uče, a samim tim i nastavnicima u njoj. Stavovi prema nastavi su u najvišoj statistički značajnosti povezani sa stavovima prema školskom učenju, što ukazuje na to da učenici koji u višem stepenu vrednuju sam nastavni proces, iskazuju i viši stepen odgovornosti i disciplinovanosti u učenju uopšte.

Kada je analizirana povezanost stavova učenika sa njihovim školskim postignućem, odnosno uspehom na polugodištu, dobijeni su takođe očekivani rezultati. Učenici koji visoko vrednuju školsko učenje imaju najviše postignuće. U nešto nižoj, ali statistički značajnoj korelaciji sa školskim uspehom je kategorija stavova prema stručnim predmetima, što je pokazatelj da učenici koji su zainteresovani i kojima se više dopadaju stručni predmeti, odnosno samo zanimanje koje su odabrali, postižu i bolje rezultate.

Takođe, relativno veliki procenat učenika (51%) se izjasnio da je promenio svoj odnos prema izabranom zanimanju u toku svog školovanja. Ovaj rezultat može konvergirati u i pozitivnom i u negativnom smeru, zbog čega je neophodna detaljnija analiza. Uprkos shodno relativno niskim procenama za šest kategorija stavova, može se pretpostaviti da ovaj rezultat ipak teži odrazu negativnih iskustava učenika koji su se opredelili za svoja zanimanja u ovom području.

Zaključak

Rezultati sprovedenog istraživanja delimično su potvrdili postavljene hipoteze. Glavna hipoteza koja se odnosi na pretpostavku da postoje razlike između učenika mašinske struke u stavovima prema školi i nastavi delimično je potvrđena. Pronadene su statističke značajne razlike za tri kategorije stavova, i to: stavove prema stručnim predmetima, školi i školskom učenju. Vrlobodri učenici najpozitivnije vrednuju navedene tri kategorije stavova.

Hipoteza o tome da učenici završne godine imaju pozitivnije stavove u odnosu na učenike drugog razreda nije potvrđena. Dakle, učenici drugog razreda pozitivnije vrednuju sve kategorije stavova, dok su se statistički značajne razlike između ove dve kategorije učenika pokazale u stavovima prema nastavi, školskom učenju i uspehu.

Hipoteza o pozitivnoj korelaciji između različitih kategorija stavova je potvrđena. Skoro sve kategorije stavova su u međusobnoj visokoj statističkoj povezanosti. Stavovi prema školi i školskom učenju koreliraju u najvećoj meri, dok stavovi prema stručnim predmetima i školskom uspehu umereno koleriraju.

Hipoteza o pozitivnoj korelaciji između različitih kategorija stavova i školskog uspeha delimično je potvrđena. Korelacije postoje između svih kategorija stavova, sem stavova prema nastavi.

Rezultati sprovedenog istraživanja nisu optimistični s obzirom na to da učenici pretežno imaju negativne stavove, kako one koji se odnose direktno na školu i školsko okruženje u kojem uče, tako i opšte stavove prema učenju. Ovakva situacija može ukazivati na više problema koje je potrebno dodatno ispitati, a vezani su za informisanost o školi, nastavnicima i usmerenju pre upisa, faktore koji su uticali na izbor zanimanja i škole, razloge nezainteresovanosti za učenje i razvoj, pa čak i razvijenost veština samoregulisanog učenja, koje pored motivacije podrazumeva i veštine upotrebe (meta)kognitivnih strategija i samoregulaciju. Sama činjenica da je veliki broj nedovoljnih učenika na polugodištu daje dodatnu argumentaciju za dalja istraživanja.

Učenici koji više vrednuju stručne predmete imaju pozitivnije stavove prema školi, uspehu, nastavnicima i učenju, a bolji učenici pozitivnije vrednuju skoro sve kategorije stavova. Nedovoljni učenici u najmanjoj meri vrednuju skoro sve kategorije stavova, dok učenici završne godine iskazuju znatno manju zainteresovanost za školu, školsko učenje i okruženje, što ostavlja dodatan prostor za posebno ispitivanje preferencija maturanata ka školi u adolescentskom periodu.

Literatura:

1. Andrilović, V. i Čudina, M. (1991). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Anguelova, R. (2001). Reasons and factors of motivation in the choice of engineering as a profession. In: A. Bamme, G. Getzinger, and B. Wieser (Eds.). *Yearbook 2001 of the institute for advanced studies on science, technology and society* (pp. 9–40).
3. Bezinović, P. i Ristić Dedić, Z. (2004). *Škola iz perspektive učenika: Smjernice za promjene*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu – Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
4. Brlas, S. (2007). Motivacija za školovanjem u srednjoj školi. *Život i škola*, 18 (2), 48–57.
5. Brophy, J. (1987). Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. *Educational leadership*, 45 (2), 40–48.
6. Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53 (1), 35–58.
7. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26 (3–4), 325–346.
8. Joksimović, S. D. (2004). Komunikacija u nastavi i psihosocijalna klima škole. *Pedagogija*, 59 (2), 1–11.
9. Kpolovie, P. J., Joe, A. I. & Okoto, T. (2014). Academic Achievement Prediction: Role of Interest in Learning and Attitude towards School. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1 (11), 73–100.
10. Lens, W. & Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education: Student characteristics. *Learning and instruction*, 1 (2), 145–159.
11. Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and instruction*, 5 (4), 289–309.
12. Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S. & Sum, R. K. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, 48 (1), 69–73.
13. Lungulov, B. (2010). Motivacija učenika u nastavi – pretpostavka uspeha u učenju. *Pedagoška stvarnost*, 56 (3–4), 294–305.
14. Makljenović, S. (2015). *Stavovi učenika mašinske struke prema školi i nastavi* (master rad). Čačak: Fakultet tehničkih nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Stavovi učenika mašinske struke prema školi i nastavi

15. Maršić, T. i Bratanić, M. (2002). *Mogućnosti definiranja kvalitete odnosa učenik-profesor primjenom nekih pokazatelja stavova učenika*. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
16. Marzano, R. J. (1992). *A Different Kind of Classroom: Teaching With Dimension of Learning*. ASCD.
17. Student Learning: Attitudes, Engagement and Strategies, *Learning for Tomorrow'sWorld – First Results from PISA 2003*. Preuzeto 18. 6. 2015. sa stranice: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33918006.pdf>
18. Republički zavod za statistiku (2011). *Statistički godišnjak Republike Srbije*, dostupno na: http://www.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/00/47/37/05_Образование.pdf.
19. Republički zavod za statistiku (2012). *Statistički godišnjak Republike Srbije*, dostupno na: http://www.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/00/81/84/05_Образование.pdf.
20. Republički zavod za statistiku (2013). *Statistički godišnjak Republike Srbije*, dostupno na: http://www.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/01/17/33/05_Образование.pdf.
21. Republički zavod za statistiku (2014). *Statistički godišnjak Republike Srbije*, dostupno na: http://www.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/01/54/01/05_Образование.pdf.
22. Republički zavod za statistiku (2015). *Statistički godišnjak Republike Srbije*, preuzeto 23. 10. 2015. sa stranice <http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/userFiles/file/Aktuelnosti/StatGod2015.pdf>.
23. Republički zavod za statistiku (2016). *Statistički godišnjak Republike Srbije*, dostupno na: http://www.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/02/28/89/05_ОБРАЗОВАЊЕ.pdf.
24. Roviš, D. i Bezinović, P. (2011). Vezanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca [School Bonding – an Analysis of Attachment to School and Commitment to Schooling in High School Students. *Sociologija i pravtor /Sociology and Space/*, 49 (2), 185–208.
25. Ševkušić, S., Andelković, S. & Milin, V. (2014). Classroom climate in Serbia: The perspective of primary school teachers. *Zbornik Instituta za pedagoska istraživanja*, 46 (2), 277–298.
26. Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of educational psychology*, 95 (1), 97.
27. Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in schoolphysical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (3), 411–433.
28. Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research quarterly for exercise and sport*, 77 (1), 100–110.

29. Stanković Janković, T., Đurđević, S. i Suzić, N. (2011). Pozitivna i negativna osjećanja u odnosu na samoregulatornu efikasnost srednjoškolaca i studenata. *Pedagoška stvarnost*, 57 (1–2), 141–158.
30. Stojaković, P. (2005). *Psihologija za nastavnike*. Banja Luka: Grafid.
31. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52 (4), 1003–1017.
32. Vizek Vidović, V., Vlahović Šetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Beograd: Klett.
33. Vulfolk, A., Hjuz, M. i Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju 2*. Beograd: Clio.
34. Wigfield, A., Eccles, J. S. & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of research in education*, pp. 73–118.

* * *

ATTITUDES OF STUDENTS OF THE VOCATIONAL SCHOOL FOR MECHANICAL ENGINEERING TOWARDS SCHOOL AND TEACHING

Summary: Mechanical engineering, as a significant field of work and education of students meets many problems and challenges. The aim of this paper was to study the attitudes of students of mechanical engineering vocational school towards school learning, teachers, teaching, achievements and school. The sample included 200 students of mechanical engineering profession. There was a questionnaire created for estimating attitudes of students towards: professional subjects, teaching, teachers, school, school learning and school achievements.

Results of the research show that attitudes of students of mechanical engineering profession towards school surrounding and learning are primarily negative, and students of different school achievements and students attending different grades differ and have different attitudes. There is a relatively high correlation of all groups of attitudes, and these points at homogeneity of descriptors of the relation of students of mechanical engineering profession towards school. There has been a significant correlation shown concerning the school achievements and most attitude categories. Based on the given results, it was determined that it was necessary to build up positive attitudes of students towards leaning and school and within it strengthening motivation.

Key words: attitudes of students towards teaching, students of mechanical engineering profession, motivation, school achievement, professional education.

* * *

КАК УЧАЩИХСЯ С МЕХАНИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УКЛОНА ОТНОсятся к школе и обучению

Резюме: Механика как важная область в обучении учащихся с механического уклона, сталкивается с множеством проблем и вызовов. Цель данной работы - изучить отношение учащихся к своему выбору профессии и, вообще, к образованию,

Stavovi učenika mašinske struke prema školi i nastavi

преподавателям, обучению, успеху в школе. Выборка состояла из 200 учащихся с механического уклона. Была разработана анкета для оценки отношения учащихся к предметам, преподаванию, преподавателям, школе, школьному обучению и школьной работе. Результаты опроса показали, что отношение к школьной среде и обучению учащихся с механического уклона – в основном отрицательно; что мнение учащихся разных школ и учеников, посещающих разные классы - частично отличается друг от друга.

Существует относительно высокая корреляция между всеми этими группами отношений, что указывает на однородность показателей мнения учащихся с механического уклона. Установлена значительная корреляция между успеваемостью в школе и большинством исследованных категорий отношений. На основе полученных результатов было установлено, что необходимо укрепить у учеников позитивное отношение к обучению и школе, а именно – мотивацию.

Ключевые слова: отношение учащихся к обучению, учащиеся с механического уклона, мотивация, школьный успех, обучение с профессиональным уклоном.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 23. 2. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatiло članak za objavlјivanje: 20. 8. 2017.

MA Katarina Z. KRSTIĆ
PU „Suncokreti“ Vladimirci

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXII, 4, 2017.
UDK: 376.1-056.26/.36
342.744-056.26/.36

ZAKONSKI ZAGARANTOVANA PODRŠKA UČENICIMA SA SMETNJAMA U RAZVOJU U INKLUZIVNOJ ŠKOLI

Rezime: *Kvalitetno i dostupno obrazovanje nije samo pitanje mesta odnosno institucije u kojoj se obrazuju učenici sa smetnjama u razvoju, to je pitanje i dobro planirane stručne podrške. Najčešće dileme se odnose na uloge nastavnika i njihove obaveze u okviru zakonski definisanih vidova podrške, ali i nivoa stručnosti u pružanju zagarantovane podrške. Cilj našeg istraživanja je da dođemo do saznanja kako učitelji u inkluzivnom obrazovanju percipiraju primenu zakonski zagarantovanih oblika podrške namenjene učenicima sa smetnjama u razvoju. U radu su prikazani rezultati istraživanja realizovanog na uzorku od 125 učitelja mačvanskog okruga – Koceljeva, Vladimirci i Šabac. Za prikupljanje podataka o mišljenju učitelja o prisutnoj zakonski zagarantovanoj podršci u radu sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju u inkluzivnoj školi, primenjena je tehnika anketiranje. Instrument koji je primenjen, anketni upitnik, konstruisan je za potrebe ovog istraživanja.*

Rezultati prikazanog istraživanja ukazuju na to da je mišljenje učitelja o primeni zakonski zagarantovanih oblika podrške učenicima sa smetnjama u razvoju delimično pozitivno. U cilju prevazilaženja problema i unapredjenja inkluzivne prakse potrebne su promene na nivou organizacije osnovnoškolskih ustanova i njihove saradnje sa lokalnom zajednicom.

Ključne reči: zakonodavno zagarantovana podrška, deca sa smetnjama u razvoju, inkluzija.

Stvoreni smo jednaki a različiti. Bez obzira na spol, izgled, sposobnosti, zdravlje ili smisao, stvoreni smo u jedno društvo. Važno je prihvatići

činjenicu da normalno društvo karakterizira raznolikost, mnogostrukost – neujednačenost i istovjetnost. Međutim, realnost je pokazala da su djeca i odrasle osobe čije se potrebe razlikuju od većine, provele velik dio života segregirane zbog mnoštva neopravdanih razloga.
(Skjorten, 2000)

Uvod

Obrazovni sistem se smatra ključnom oblasti društvene delatnosti koja treba da bude pokretač i realizator ideje inkluzije kroz zajedničko školovanje dece sa smetnjama u razvoju i ostale dece. Obrazovni sistem je najznačajniji deo podrške detetu sa smetnjama u razvoju, a, udružen sa drugim službama, doprinosi implementaciji socijalne inkluzije (Kovačević, 2015). Pojam podrške u širem smislu predstavlja sve aktivnosti koje povećavaju kapacitete škole da odgovori na različitostima među učenicima (But, 2010: 23).

Dodatna podrška obuhvata zdravstvene, socijalne i obrazovne usluge koje se pružaju detetu i omogućuju mu punu društvenu uključenost i napredovanje, tj. one koje mu obezbeđuju prevazilaženje socijalnih i fizičkih prepreka ka nesmetanom obavljanju svakodnevnih životnih aktivnosti koje su od značaja za uključivanje u obrazovni proces, život u zajednici i uspešno napredovanje (Miražić Nemet, Stefanović, 2015). Podrška predstavlja bitan faktor proširivanja znanja, podizanja motivacije za rad i prevazilaženja negativnih stavova, čime se stvaraju uslovi za uspešnu inkluziju dece ometene u razvoju. Koncept podrške je širok, nalazi se u središtu procesa edukacije, krajnji cilj je pomoći učeniku i nastavniku. Cilj može biti ostvaren putem saradnje stručnjaka za rad sa decom ometenom u razvoju i učitelja. Pretpostavka podrške je da pomoći nije usmerena samo ka učeniku, već prema potrebama koje se odnose na nastavnika i podizanja nivoa njegovih profesionalnih kompetencija za rad sa decom kojoj je potrebna posebna društvena podrška (Jablan, 2009).

Dodatna podrška učenicima sa smetnjama u razvoju

Inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama i teškoćama u razvoju u istoriji, u svetu i kod nas, prolazilo je kroz nekoliko faz: od direktnе diskriminacije, odbacivanja i isključivanja, preko milosrdnog pristupa, do konačnog priznavanja i donošenja propisa o obrazovanju.

Kada je reč o inkluzivnom obrazovanju, najčešće se misli na uključivanje dece sa ometenošću, zato je važno istaći da se pod inkluzivnim obrazovanjem podrazumeva obrazovni sistem koji je otvoren za svu decu, a

to se zapravo odnosi na decu sa ometenošću, decu pripadnike nacionalnih i jezičkih manjina, decu iz institucija (Došen, Gačić, Bradić, 2005).

Sistem obrazovanja koji teži kvalitetnom obrazovanju za sve treba da osigura da sva deca imaju adekvatan pristup obrazovanju koje im pruža šanse za kvalitetan život, nezavisno od nacionalne pripadnosti, socijalne grupe ili pola. Kvalitetno obrazovanje za sve znači pristup jednak za sve u obrazovanju, koji se zasniva na uverenju da je pravo na obrazovanje osnovno ljudsko pravo (Stefanović, 2013).

Inkluzivno obrazovanje se može definisati i kao proces delovanja i odgovaranja na različite obrazovne potrebe svih učenika povećavanjem učešća u učenju, kulturi i zajednicama, kao i smanjivanjem isključenosti iz procesa obrazovanja (Rado i sar., 2013).

Ustav Republike Srbije garantuje pravo na obrazovanje. Ustavom je definisano da je Republika Srbija zasnovana na vladavini prava i socijalnoj pravdi, građanskoj demokratiji, ljudskim i manjinskim pravima i slobodama i pripadnosti evropskim principima i vrednostima (član 1). Ustavom je proklamovano načelo jednakosti pred Ustavom i zakonom i izričito je zabranjena diskriminacija po bilo kom osnovu, uključujući pol, rasu, nacionalnu pripadnost, društveno poreklo, veroispovest, političko opredeljenje, jezik, kulturu, starost i invaliditet (član 21).

Svakom detetu koje ne postiže propisane ishode i standarde, ili se uočava da ne postiže uspeh u skladu sa svojim kapacitetima i mogućnostima, potrebna je podrška u vaspitanju i obrazovanju. Podrška je adaptacija ili modifikacija koja ima za cilj da obezbedi uključenost deteta u obrazovno-vaspitni proces. Aktuelna zakonska rešenja u oblasti vaspitanja i obrazovanja otvorila su prostor i postavila okvire za realizaciju zagarantovanih vidova podrške deci i učenicima sa smetnjama u razvoju koji su definisani posebnim pravilnikom (Maksimović, 2015).

Konvencija o pravima deteta Ujedinjenih nacija (1989), kao prvi sveobuhvatni međunarodni dokument koji se bavi dečjim pravima, ima veliki značaj za inkluzivno obrazovanje. Prava dece sa smetnjama u razvoju su definisana tako da uključuju pravo na dostojanstven i kvalitetan život, individualni razvoj i društvenu inkluziju. Deca sa smetnjama u razvoju imaju pravo i na adekvatnu brigu i pomoć koja treba da im omogući i pristup obrazovnom sistemu (član 23) (Stefanović, 2013).

Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima osoba sa invaliditetom (2006) prepoznaje obrazovanje kao način ostvarivanja svih ljudskih prava i sloboda koje imaju osobe sa invaliditetom. Konvencija posebno propisuje obezbeđivanje inkluzivnog obrazovanja kao načina ostvarivanja prava na obrazovanje bez diskriminacije, sa ciljem razvoja umnih i fizičkih

Zakonski zagarantovana podrška učenicima sa smetnjama u razvoju u inkluzivnoj školi

sposobnosti, punog ljudskog potencijala i omogućavanja učešća u društvu (član 24) (Stefanović, 2013).

Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja – ZOSOV

Narodna skupština Republike Srbije usvojila je *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Ovim zakonom uređuju se osnove sistema predškolskog, osnovnog i srednjeg vaspitanja i obrazovanja, i to: ciljevi, principi, standardi, način i uslovi obavljanja delatnosti, vrste programa, osnivanje, organizacija, finansiranje i nadzor nad radom ustanova, kao i druga pitanja koja se tiču vaspitanja i obrazovanja. Zakonom su obezbedeni za uključivanje dece u obrazovanje i kontinuirano školovanje. Zakonski je regulisan inkluzivni pristup i predviđeni su mehanizmi podrške za decu i nastavno osoblje u njegovoj primeni. Pojačana je i društvena uloga škole kroz jasne odredbe o zabrani diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja.

Deca kojoj je potrebna dodatna obrazovna podrška jesu ona deca koja imaju širok spektar individualnih poteškoća u učenju, od invaliditeta do odrastanja u siromašnoj i nestimulisanoj sredini. Na više različitih načina se mogu otkloniti prepreke u učenju. Zbog toga je važno da se shvatanje značenja inkluzije zasniva na razumevanju različitih individualnih prepreka u učenju, različitih institucionalnih sredina kojima se na ovaj način pristupa na odgovarajući način, i uslova i usluga koje bi trebalo da omoguće uspešnu inkluziju (Rado i sar., 2013).

Potreba za podrškom kod ove dece može da bude trajna ili privremena, bez obzira na to o kojim okolnostima je reč. Potreba za podrškom može da se javi na početku obrazovanja ili kasnije i može da se tiče različitih oblasti (učenje, socijalne i komunikacijske veštine, samostalnost i briga o sebi). Svaka podrška treba da bude osmišljena tako da podstakne povećanje samopouzdanja deteta, da omogući njegovu potpunu uključenost u vršnjačku grupu i da obezbedi razvoj i učenje. Obrazovni sistem treba da se razvija u smeru ostvarivanja ova tri cilja. Zbog toga, škole i vrtići treba da se prilagode obrazovnim potrebama dece, a ne da se obrazuju samo ona deca koja mogu da se uklope u postojeći obrazovni sistem (Miražić Nemet, Stefanović, 2015).

Neposredna i posredna dodatna podrška u inkluzivnom obrazovanju

Razvoj modernog, demokratskog i inkluzivnog društva podrazumeva razvoj lokalnih usluga i obezbeđivanje posebnih ili dodatnih usluga za decu iz društveno osetljivih grupa i njihove porodice. Usluge o kojima je reč moraju biti dostupne korisnicima, raspoložive u okviru lokalne zajednice, a

oni koji ih obezbeđuju moraju voditi računa o standardima dobrog kvaliteta usluga i njihovom unapređenju. Dodatna podrška obuhvata sve usluge iz oblasti obrazovanja, zdravstva i socijalne zaštite i u skladu sa važećim zakonskim propisima i treba da omogući punu društvenu uključenost. Dodatna podrška je definisana *Pravilnikom o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku* i može biti posredna i neposredna.

Neposredna dodatna podrška se odnosi na:

- prilagođavanje i nabavku udžbenika i nastavnih sredstava,
- upotreba prilagođenih nastavnih sredstava i asistivne tehnologije (upotreba alternativnih načina i sredstava komunikacije – sličice, fotografije, prilagođen raspored časova, prilagođene tastature itd.),
- individualni obrazovni plan – IOP (prilagodavanje standarda postignuća iz jednog ili više predmeta),
- ostvarivanje predškolskog programa za rad sa decom sa smetnjama u razvoju,
- vaspitanje i obrazovanje u posebnoj razvojnoj grupi, kao i u školi ili odeljenju za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju u skladu sa mišljenjem Komisije,
- angažovanje pratioca za ličnu pomoć detetu radi lakšeg funkcionisanja deteta u obrazovno-vaspitnoj ustanovi (tokom nastave, produženog boravka, ekskurzije, nastave u prirodi itd.),
- angažovanje pedagoškog asistenta u obrazovno-vaspitnom radu prema potrebi,
- obezbeđivanje obuke za učenika za korišćenje Brajevog pisma, samostalno kretanje, korišćenje sredstava asistivne tehnologije, znakovnog jezika,
- organizovanje obrazovne podrške u slučaju dužeg izostajanja iz škole zbog hroničnih bolesti radi ostvarivanja kontinuiteta u obrazovanju (individualni rad, dopunska nastava),
- omogućavanje besplatnog učešća u kulturnim, sportskim i rekreativnim aktivnostima koje organizuje škola,
- prevazilaženje jezičke barijere, deci kojoj srpski jezik nije maternji,
- angažovanje psihologa ili osobe koja poznaje dete u ostvarivanju zdravstvene zaštite,
- pravo na usluge zdravstvene zaštite koje nisu obuhvaćene zdravstvenim osiguranjem i službe kućnog lečenja i nege.

Posredna dodatna podrška se odnosi na:

- prilagođavanje okruženja (unutrašnjeg prostora, prilaza ustanovi: rampe, lift, prilagođen toalet i staze, postavljanje lampe, table – putokaza , itd.),
- obezbeđivanje prevoza od mesta stanovanja do obrazovne ustanove i obrnuto,
- obezbeđivanje ishrane u školskim kuhinjama, odeće i obuće, besplatnih udžbenika i pribora za školu, literature za nastavnike i učenike,
- obezbeđivanje produženog boravka u obrazovnoj ustanovi, tj. dnevnom boravku u socijalnoj zaštiti,
- obezbeđivanje besplatne pravne pomoći preko nadležnih organa jedinice lokalne samouprave,
- obezbeđivanje podrške obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj ustanovi radi prilagođavanja uslova i nabavke sredstava za rad sa detetom kome je potrebna dodatna obrazovna podrška,
- stručno usavršavanje vaspitača, nastavnika i stručnih saradnika angažovanih u vaspitno-obrazovnom radu, u skladu sa inkluzivnim principima i obuka za korišćenje asistivne tehnologije, alternativnih načina komunikacije (znakovni jezik),
- povećanje osetljivosti za načine zadovoljavanja potreba dece iz društveno osetljivih grupa putem edukacije svih zaposlenih u obrazovnoj, socijalnoj ili zdravstvenoj ustanovi,
- povećanje osetljivosti i edukacija vršnjaka i njihovih roditelja za prihvatanje dece kojima je usled smetnji u razvoju, poteškoća u učenju, socijalne uskraćenosti i drugih razloga potrebna dodatna podrška,
- savetodavni rad sa roditeljima/starateljima deteta kome je potrebna dodatna obrazovna podrška.

Navedeni oblici podrške, posredne i neposredne, zahtevaju određena finansijska sredstva. To nije konačna lista, već pregled različitih oblika dodatne podrške koji su veoma važni. U skladu sa potrebama deteta, mogu se sagledavati mogućnosti za pružanje drugih oblika podrške (Janjić i sar., 2010).

Metodološki okvir istraživanja

Pitanje inkluzivnog sistema socijalizacije i uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u redovan sistem obrazovanja u našoj državi sve više

bivaju u centru interesovanja. Imajući u vidu da eventualno nepostojanje ili neispunjenošću nekih od principa inkluzivnog vaspitanja ne sme biti prepreka za uključivanje i kvalitetno obrazovanje učenika sa smetnjom u razvoju i da je inkluzivni sistem odavno zakonska obaveza škola, želeli smo da damo svoj doprinos u praćenju sprovođenja inkluzije kod nas. Ovim istraživanjem došli smo do podataka o tome da li, i u kojoj meri učitelji prepoznaju značaj različitih vidova zakonski zagarantovane podrške koja je potrebna učenicima sa smetnjama u redovnoj osnovnoj školi. *Cilj* našeg istraživanja je da odgovorimo na pitanje: na koji način učitelji u inkluzivnom obrazovanju percipiraju primenu dodatne podrške namenjene učenicima sa smetnjama u razvoju.

Uzorak čine svi učitelji koji rade u osnovnim školama mačvanskog okruga, 125 ispitanika, na teritoriji opština Vladimirci, Koceljeva i Šabac. Na osnovu postavljenog cilja, konkretizovani su sledeći zadaci: utvrditi kakvo je mišljenje ispitanika o pripremljenosti škole za inkluzivno obrazovanje; ispiti koji su oblici neposredne dodatne podrške prisutni u školama; ispiti koji oblici posredne dodatne podrške su prisutni u školama.

Za prikupljanje podataka o mišljenjima učitelja o pripremljenosti škola za pružanje zakonski predviđenih oblika podrške učenicima sa smetnjama u razvoju u inkluzivnoj školi, primenjena je tehnika anketiranja, a za instrument je korišćen anketni upitnik za učitelje.

Podaci do kojih smo došli sakupljeni su pomoću instrumenta i biće obrađeni na različite načine:

- mišljenje populacije izraženo je kvantitativno, u procentima, i prikazano je tabelarno i grafički;
- od mera statistike zaključivanja primenjen je Hi-kvadrat test, pomoću kojeg ćemo utvrditi verovatnoću postojanja povezanosti između posmatranih obeležja;
- stepen povezanosti između posmatranih obeležja odredićemo metodom utvrđivanja korelacije, koeficijentom kontigencije (C).

Statistička obrada podataka biće realizovana korišćenjem statističkog programa SPSS 20.

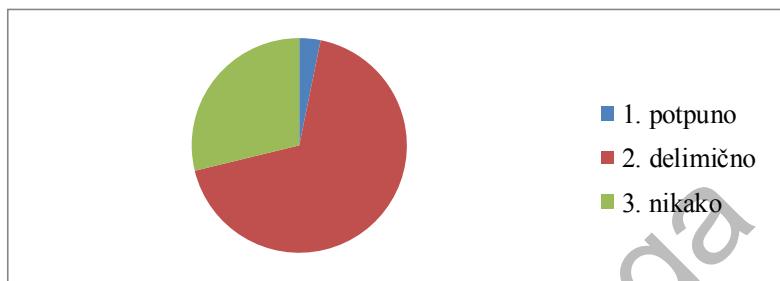
Rezultati istraživanja sa diskusijom

Ispitanje pripremljenosti škole za pružanje zakonski predviđenih oblika podrške učenicima sa smetnjama u razvoju u inkluzivnoj školi. Kada je reč o poznavanju pravne regulative koja se odnosi na sprovođenje inkluzije u obrazovanju, jedno od prvih pitanja u upitniku se odnosilo na to kako ispitanici procenjuju pripremljenost školskih uslova za pružanje različitih

Zakonski zagarantovana podrška učenicima sa smetnjama u razvoju u inkluzivnoj školi

oblika podrške učenicima sa smetnjama u razvoju. Rezultate do kojih smo došli prikazujemo grafički (Grafikon 1).

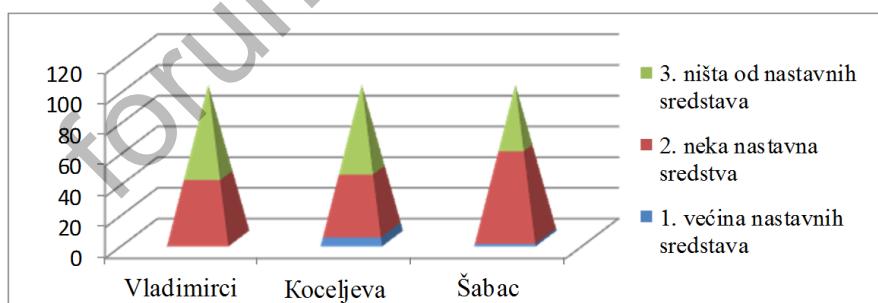
Grafikon 1. *Pripremljenost škole za inkluzivno obrazovanje*



Na osnovu grafičkog prikaza možemo zaključiti da učitelji najčešće procenjuju da je škola u kojoj rade delimično pripremljena za inkluzivno obrazovanje (čak 68,0%), a 28,8% ispitanika tvrdi da škola nije nikako pripremljena, dok se samo 3,2% učitelja iz našeg uzorka izjasnilo da je škola u kojoj rade potpuno pripremljena za inkluzivno obrazovanje (Grafikon 1).

Jedan od oblika neposredne dodatne podrške učenicima sa smetnjama u razvoju jeste korišćenje prilagođenih nastavnih sredstava i asistivne tehnologije. Koliko je je to prisutno u školama na različitim područjima, možemo uočiti sa grafičkog prikaza (Grafikon 2).

Grafikon 2. *Opremljenost škole nastavnim sredstvima u sva tri lokaliteta*



Kako saznajemo posmatrajući grafikon, ispitanici iz našeg uzorka najčešće procenjuju da se u njihovim školama ne nalazi ništa od nastavnih sredstava neophodnih za rad sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju. Ispitanici koji su obuhvaćeni našim istraživanjem sa teritorije opštine

Zakonski zagarantovana podrška učenicima sa smetnjama u razvoju u inkluzivnoj školi

Vladimirci (čak 59,0%) smatraju da nemaju praktično ništa od nastavnih sredstava, veoma visok broj ispitanika iz našeg uzorka koji rade na teritoriji opštine Koceljeva (55,6%) takođe procenjuju da nemaju ništa od nastavnih sredstava, a 41,2% ispitanika koji rade u gradskoj školi, u Šapcu, takođe ističu da je njihova škola nedovoljno opremljena neophodnim nastavnim sredstvima. Neka nastavna sredstva postoje u školama koje se nalaze na teritoriji opštine Vladimirci, kako ističe 41,0% ispitanih, dok 38,9% učitelja iz našeg uzorka koji rade na teritoriji opštine Koceljeva, a čak 57,4% ispitanika koji dolaze iz gradske sredine. Sasvim mali broj ispitanika iz našeg uzorka (Koceljeva 5,6% i Šabac 1,5%) procenjuju da imaju većinu nastavnih sredstava neophodnih za rad sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju (Grafikon 2).

Kada je obezbeđivanje dodatne podrške u pitanju, većina ustanova ima teškoće u obezbeđivanju neophodne dodatne podrške za decu kojoj je ona potrebna. Lokalna samouprava u kojoj dete ima prebivalište trebalo bi da finansira neposrednu dodatnu podršku za dete, ali se u praksi to često ne realizuje iz različitih razloga. Učitelji obuhvaćeni istraživanjem navode potrebu angažovanja ličnih pratilaca za decu, ali i teškoće za realizaciju te podrške koje nastaju usled nedostatka finansijskih sredstava. Takođe, ističu potrebu za pedagoškom asistencijom. Deca mogu da koriste dodatnu podršku koju obezbeđuje škola ukoliko je to navedeno u mišljenju IRK (Janjić, Beker, 2016).

U tabeli su prikazane frekvencije neposredne podrške prisutne u školama, prema mišljenju učitelja (Tabela 1).

Tabela 1. *Oblici neposredne dodatne podrške koji su prisutni u školi*

Varijabla:	Oblici neposredne dodatne podrške koji su prisutni u školi				Ukupno:	
	Da		Ne			
	f	%	f	%		
1. Prilagođavanje i nabavka udžbenika i nastavnih sredstava	20	16,0	105	84,0	125 100,0	
2. IOP	112	89,6	13	10,4	125 100,0	
3. Upotreba prilagođenih nastavnih sredstava i asisitivne tehnologije	8	6,4	117	93,6	125 100,0	

Zakonski zagarantovana podrška učenicima sa smetnjama u razvoju u inkluzivnoj školi

4. Pedagoški asistent	29 23,2	96 76,8	125 100,0
5. Pratilac za ličnu pomoć detetu	38 30,4	87 69,6	125 100,0
6. Obrazovanje u školi za obrazovanje učenika sa smetnjama	12 9,6	113 90,4	125 100,0
7. Besplatno učešće u sportskim, kulturnim i dr. aktivnostima	19 15,2	106 84,8	125 100,0

Kao što možemo uočiti na osnovu dobijenih podataka, prisutni oblici neposredne dodatne podrške u školama po mišljenju učitelja najčešće je IOP, za koji se opredelilo čak 89,6% ispitanih (Tabela 1). Na osnovu podataka do kojih smo došli istraživanjem, možemo zaključiti da je većina škola, prema mišljenju učitelja obuhvaćenih našim uzorkom, nepripremljena za pružanje zakonski predviđenih oblika podrške učenicima sa smetnjama u razvoju. Potrebno je, dalje, ispitati uzroke koji sprečavaju ostvarivanje neposredne dodatne podrške potrebnim učenicima sa smetnjama u razvoju na teritoriji opština Vladimirci i Koceljeva, kao i grada Šapca.

Pedagoški asistent je saradnik zaposlen u predškolskoj ustanovi ili školi. Njihova uloga je da pruže pomoć učenicima kojima je potrebna, nastavnicima, vaspitačima i stručnim saradnicima u cilju unapređenja njihovog rada. U sledećoj tabeli su prikazani rezultati do kojih smo došli istraživanjem o angažovanosti pedagoškog asistenta u nastavi (Tabela 2).

Tabela 2. *Angažovanost pedagoškog asistenta u odnosu na mesto*

Varijabla:	Pedagoški asistent		Ukupno: f %
	Da	Ne	
	f %	f %	
Vladimirci	3 7,7	36 92,3	39 100,0
Koceljeva	10 55,6	8 44,4	18 100,0
Šabac	16 23,5	52 76,5	68 100,0
Ukupno:	29 23,2	96 76,8	125 100,0

$$\chi^2 = 15,844 \quad C = 0,34 \quad df = 2$$

Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja, zaključujemo da mišljenje učitelja o prisutnim oblicima podrške u školi jeste statistički značajno teritorijalno uslovljeno ($\chi^2 = 15,844$, $C = 0,34$, $df = 2$; $p=0,000$). Rezultati ukazuju na to da postoji povezanost između pružanja neposredne dodatne podrške učenicima od strane pedagoškog asistenta i mesta gde se nastava odvija (grad, opština). Primećujemo da polovina ispitanika iz našeg uzorka (55,6%) sa radnim mestom na teritoriji opštine Koceljeva ima potrebnu podršku od strane pedagoškog asistenta. Možemo uočiti iz tabele da je to ujedno i najmanji uzorak, svega 18 učitelja sa teritorije ove opštine je učestvovalo u našem istraživanju.

Avramidis i saradnici (Avramidis et al., 2002. prema Karić i sar., 2014) u svom istraživanju došli su do podataka da više od dve trećine učitelja smatra da nema dovoljnu podršku u radu sa decom sa posebnim potrebama. Pritom, učitelji su istakli da povećanje broja stručnjaka u učionici nije od velikog značaja, nego je potrebna sistematičnija obuka kadrova kako bi tek tada podrška imala smisla. Pristup resursima i podrška stručnjaka utiče na stavove učitelja prema inkluziji (Karić i sar., 2014). Kod nas, u istraživanju Đević (2009), nastavnici su smatrali da im je potrebna sardanja sa svim učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa, u šta uključuju i pomoć defektologa, ali i permanentno stručno usavršavanje. U istraživanju koje je sprovedeno u decembru 2006. godine, kojim su obuhvaćeni gradovi: Subotica, Niš, Beograd, Novi Pazar, Kragujevac, Zaječar, vlada mišljenje da redovne osnovne škole u kojima se nalaze deca sa smetnjama u razvoju nemaju adekvatnu stručnu podršku kao što je defektolog, pedagog, psiholog (CETI, 2006).

Reforma obrazovnog sistema predviđa pružanje različitih oblika pomoći deci sa smetnjama u razvoju i teškoćama u učenju. Jedna od mogućnosti je angažovanje i asistenta u nastavi kao pomoći detetu radi lakše integracije u redovan obrazovni sistem i društvene integracije kroz duhovni i kulturni razvoj deteta. Pomoć asistenta predstavlja značajan doprinos u radu sa decom koja imaju smetnje u razvoju i teškoće u učenju. Asistent u nastavi ne pomaže samo detetu da savlada nova znanja i veštine, već doprinosi lakšem radu u učionici.

U sledećoj tabeli su prikazani rezultati istraživanja o prisustvu posrednih oblika podrške, prema mišljenju ispitanika (Tabela 3).

Tabela 3. Oblici posredne dodatne podrške koji su prisutni u školi

Varijabla:	Oblici posredne dodatne podrške koji su prisutni u školi		Ukupno:	
	da	ne		
	f %	f %	f	%
1. Prilagođeno okruženje	30 24,0	95 76,0	125	100,0
2. Stručno usavršavanje nastavnika	65 52,0	60 48,0	125	100,0
3. Savetodavni rad sa roditeljima	63 50,4	61 48,8	125	100,0
4. Produženi boravak	23 18,4	102 81,6	125	100,0
5. Prevoz učenika	5 4,0	120 96,0	125	100,0
6. Besplatna obuća, odeća, ishrana...	31 24,8	94 75,2	125	100,0

Rezultati istraživanja ukazuju na to da je stručno usavršavanje prema inkluzivnim principima, prema mišljenju učitelja, najčešći oblik posredne podrške, 52,0% ispitanika se tako izjasnilo. Polovina ispitanika iz našeg uzorka, takođe, procenjuje da je savetodavni rad kao oblik podrške veoma zastupljen – 50,4%, što ponovo ukazuje na dobru saradnju učitelja sa roditeljima dece koja imaju smetnje u razvoju. Tek neke škole imaju prilagođeno okruženje – 24,0% i produženi boravak – 18,4% (Tabela 3).

Jedna od najvećih prepreka u razvoju inkluzije na našim prostorima je neadekvatna pripremljenost učitelja, što pokreće pitanje kvaliteta i funkcionalnosti programa inicijalnog obrazovanja, kao i profesionalnog razvoja. Studije o obrazovanju nastavnika na našim prostorima ukazuju na to da je kvalitet pripreme za inkluzivno obrazovanje učitelja na nezadovoljavajućem nivou (Mijailović, 2014). Nalazi brojnih istraživanja pokazuju da nastavnicima svih nivoa obrazovanja ipak nedostaje adekvatno usavršavanje u smeru obavljanja pedagoške prakse sa decom obuhvaćenom

procesom inkluzije. Utvrđeno je da oni često nemaju ni osnovna znanja o inkluziji, niti su sposobljeni za rad sa decom iz marginalizovanih grupa, što nepovoljno utiče na formiranje njihovih stavova prema inkluzivnom obrazovanju (Jurišin Marić, 2012). Neki učitelji veruju da nemaju dovoljno znanja za rad sa učenicima iz osjetljivih grupa koji se nalaze u redovnim školama (Agbenyega, 2007).

Zaključak

Za svako dete koje ne postiže propisane ishode i standarde ili se uočava da ne postiže uspeh u skladu sa svojim kapacitetima i mogućnostima, učitelj planira podršku u vaspitanju i obrazovanju. Podrška je bilo koja adaptacija ili modifikacija koja ima za cilj da se obezbedi što veća uključenost deteta u vaspitno-obrazovni proces. Aktuelna zakonska rešenja u oblasti obrazovanja i vaspitanja (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009; *Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju*, 2010) otvorila su prostor i postavila okvire za realizaciju zagarantovanih vidova podrške deci i učenicima sa smetnjama u razvoju definisanih posebnim pravilnikom (*Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku*, „Službeni glasnik RS”, 63/2010). Složenost problema pružanja posebnih vidova podrške uslovljena je poznavanjem potreba deteta i njegovih sposobnosti kako bi se što bolje odgovorilo na potrebe vezane za školsko okruženje.

Učitelji obuhvaćeni istraživanjem imaju negativno mišljenje o pripremljenosti škola za pružanje dodatnih oblika podrške učenicima sa smetnjama u razvoju. Oni najčešće procenjuju (u 68% slučajeva) da je škola u kojoj rade delimično pripremljena za inkluzivno obrazovanje, 28,8% ispitanika tvrdi da škola nije nikako pripremljena, dok samo 3,2% učitelja iz našeg uzorka misli da je škola u kojoj rade potpuno pripremljena za inkluzivno obrazovanje. Ispitanici najčešće procenjuju da se u njihovim školama ne nalazi ništa od nastavnih sredstava neophodnih za rad sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju, a kao oblike neposredne dodatne podrške koji su najprisutniji u njihovim školama navode primenu IOP-a (u 89,6% slučajeva), a zatim i angažovanje pratileca za pomoć (u 30,4% slučaja). Kao najmanje prisutne oblike podrške ispitanici navode upotrebu prilagođenih nastavnih sredstava i asistivnih tehnologija – samo 8% ispitanika navelo je da se u njihovoј školi koriste prilagođena nastavna sredstva i asistivna tehnologija, što ukazuje na to da postoji nepotpuna i površna sistemska primena podrške u obrazovanju. Oni takođe procenjuju da je od oblika posredne dodatne podrške, prisutno stručno usavršavanje

nastavnika u skladu sa inkluzivnim principima (52,0%), što je nešto više od polovine uzorka, kao i savetodavni rad sa roditeljima dece kojima je potrebna dodatna podrška (50,4%).

Dobijeni rezultati prikazanog istraživanja pokazuju da osnovne škole, sedam godina nakon donošenja zakonskih i podzakonskih akata koji definišu implementaciju inkluzivnog obrazovanja, još uvek nisu adekvatno pripremljene za pružanje neophodnih, zakonom zagarantovanih vidova podrške deci sa smetnjama u razvoju (nedostaje stručna pomoć i pomoć u vidu asistencije; nisu prepoznate prednosti i ne koriste se asistivne tehnologije i slično). U cilju prevazilaženja problema i unapređenja inkluzivne prakse, potrebne su promene na nivou organizacije osnovnoškolskih ustanova i njihove saradnje sa lokalnom zajednicom.

Literatura:

1. Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191–211.
2. Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3 (1), 41–56.
3. But, T. (2010). *Priručnik za inkluzivni razvoj škole* (upotreba Indeksa za inkluziju za razvoj inkluzivne kulture, politike i prakse), Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd.
4. Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 41 (2), 367–382.
5. Janjić, B., Beker, K., Milojević, N. (2010). *Uloga i funkcionisanje interresorne Komisije za procenu dodatne obrazovne, zdravstvene i socijalne podrške detetu i učeniku. Osnovne informacije za roditelje dece kojoj je potrebna dodatna podrška u oblasti obrazovanja, socijalne i zdravstvene zaštite*. Beograd; Ministarstvo prosvete, Ministarstvo rada i socijalne politike i Ministarstvo zdravlja.
6. Janjić, B., Beker, K. (2016). *Isključivanje i segregacija dece sa smetnjama u razvoju na rezidencijalnom smeštaju iz obrazovnog sistema: rezultati istraživanja „Obrazovanje i život u zajednici kao preduslov ravnopravnosti dece sa smetnjama u razvoju“*. Beograd: Inicijativa za prava osoba sa mentalnim invaliditetom MDRI-S.
7. Jurišin Marić, S. (2012). Stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju osoba sa razvojnim teškoćama i invaliditetom. U: *Inkluzivno obrazovanje: Obrazovanje za sve*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
8. Karić, T., Mihić, V. i Korda, M. (2014): Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primjena psihologije*, 7 (4), 531–548.
9. Kovačević, A. S. (2015). *Partnerstvo Interresorne komisije i porodice dece sa smetnjama u razvoju u operacionalizaciji socijalne inkluzije* – doktorska disertacija. Univerzitet u Beogradu, Fakultet političkih nauka, Beograd.

10. Maksimović, J. (2015). Podrška deci sa smetnjama u razvoju u inkluzivnom vrtiću. *Zbornik radova*, br. 17, 169–182.
11. Mijailović, G. (2014). Inicijalno obrazovanje vaspitača i inkluzivna praksa U: *Savremeni pristup inkluzivnom obrazovanju – Zbornik rezimea*. Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare.
12. Mihajlović, M., Duvnjak, N., Radivojević, D., Pavlović, B., Šarošković, D. (2013). *Istraživanje obrazovna, zdravstvena i socijalna podrška deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom – analiza novog koncepta i njegove primene u tri sredine*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
13. Rado, P., Čaprić, G., Najdanović Tomić, J., Đelić, J., Jeremić, J., Jovanović, V. (2013). *Koliko je inkluzivna naša škola? Priručnik za samoevaluaciju i spoljašnju evaluaciju inkluzivnosti škole*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
14. Pravilnik o obrazovanju, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku. *Šužbeni glasnik RS*, br. 63. (2010).
15. *Šužbeni glasnik RS*, br. 98/06, 22/09, 72/09.
16. Stefanović, S. (2013). *Izveštaj o rezultatima praćenja obrazovanja po inkluzivnim principima (inkluzivnog obrazovanja) u ustanovama obrazovnog sistema*. Građansko društvo za inkluzivno obrazovanje – obrazovanje po meri dece. Niš: Otvoreni klub.
17. CETI (2006). *Istrazivacki projekat – Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji*. Beograd: Centar za evaluaciju, testiranja i istraživanja.

SUPPORT TO STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS IN AN INCLUSIVE SCHOOL JUSTIFIED BY LAW

Summary: *Education of good quality and availability is not only the matter of place, i.e. institution in which students with developmental disorders are being educated, but it is a matter of well-planned professional support. The most frequent dilemmas refer to the roles of teachers and their obligations within lawfully defined aspects of support, and levels of professional foundation and offering lawfully justified support. The aim of our research is getting to know how teachers in inclusive education perceive the application of lawfully justifiable forms of support aimed at students with developmental disorders. In the paper, we have shown the results completed with the sample of 125 teachers in the Municipality of Macva – Koceljeva, Vladimirci and Šabac. Gathering data about the attitudes of teachers about lawfully justifiable support in work with students who have developmental disorders in an inclusive school, the technique of questionnaire was used. Prepared instrument, the questionnaire was constructed for the needs of this research.*

Results of the shown research show that beliefs of teachers about application of lawfully justifiable support to students with developmental disorders are partially positive. With the aim of overcoming problems and improving inclusive praxis, there are changes needed at the level of organisation of primary school and their cooperation with the local community.

Key words: *lawfully justifiable support, children with developmental disorders, inclusion.*

* * *

ЗАКОНОМ ГАРАНТИРОВАННАЯ ПОДДЕРЖКА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ЗАТРУДНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Резюме: Высококачественное и доступное образование – это не только вопрос о месте или учреждении, в котором учащиеся с ограниченными способностями обучаются, это также вопрос хорошо спланированной профессиональной поддержки. Наиболее распространенными дилеммами являются роль преподавателей и их обязанности в рамках законом определенных видов поддержки, а также уровень их знаний для реализации гарантированной поддержки. Цель наших исследований – выяснить как, в инклюзивном образовании, учителя воспринимают реализацию законом гарантированных форм поддержки учащимся с нарушениями в развитии. В статье представлены результаты опроса, проведенного над выборкой из 125 учителей района Мачвы – в местечках Коцелева, Владимирци и городе Шабаце. Чтобы собрать данные о мнении, в инклюзивной школе, учителей о настоящей законом гарантированной поддержке учащимся с нарушениями в развитии, мы использовали технику опроса. Вопросник, как инструмент реализации исследования был разработан специально для целей этого исследования.

Результаты опроса показывают, что мнение учителей об осуществлении гарантированных форм поддержки учащимся с нарушениями в развитии – частично положительно. Для преодоления проблем и поощрения инклюзивной практики, необходимы изменения на уровне организации начальных школ и их сотрудничества с местным сообществом.

Ключевые слова: законом гарантированная поддержка, дети с нарушениями в развитии, инклюзия.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 29. 5. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljinje: 20. 8. 2017.

MA Nina S. STANOJEVIĆ

*Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora
Centar za unapređenje životnih aktivnosti*

Dr Slavica M. GOLUBOVIĆ

*Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Univerzitet u Beogradu*

Dr Marijana S. PANIĆ

*Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora
Centar za unapređenje životnih aktivnosti*

MA Milana M. MITROVIĆ

*Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora
Dr Miodrag D. STOKIĆ*

*Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora
Centar za unapređenje životnih aktivnosti*

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXII, 4, 2017.
UDK: 159.922.72-053.5
81233-053.5

KORELACIJA BRZINE ČITANJA, BROJA GREŠAKA I RAZUMEVANJA PROČITANOG KOD DECE MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA

Rezime: U ovom radu predstavljeno je istraživanje u kojem je ispitivana korelacija brzine čitanja, broja grešaka i razumevanja pročitanog kod dece mlađeg školskog uzrasta. Uzorak je činilo 156 učenika II., III i IV razreda osnovne škole. Primjenjen je test za procenu čitanja dece mlađeg školskog uzrasta. Brzina čitanja merena je brojem pročitanih reči u minuti, dok je razumevanje pročitanog mereno brojem činjeničnih podataka o pročitanom tekstu. Rezultati pokazuju da brzina čitanja može biti indikator za procenu nivoa razvijenosti tehnikе čitanja, jer se sa porastom brzine čitanja smanjuje broj grešaka i raste sposobnost razumevanja pročitanog. Ovo je dragocen podatak jer će učiteljima omogućiti lakši rad u učionici. Ukoliko je čitalačka sposobnost ispod uzrasta deteta na svim nivoima ispitivanja, onda je to dovoljan razlog da roditelja i dete uputimo na testiranje kod stručnih saradnika škole.

Ključne reči: čitanje, brzina čitanja, broj grešaka, razumevanje pročitanog, školski uzrast.

Uvod

Razvoj i sticanje sposobnosti čitanja zasniva se na već uspostavljenoj primarnoj lingvističkoj kompetenciji u okviru verbalne komunikacije. Dok pri razvoju govora i jezika dete treba da savlada prvi nivo simbolizacije i shvati da reči označavaju konkretne predmete ili pojave, u jednoj „sekundarnoj“ lingvističkoj aktivnosti, kakvo je učenje čitanja (Mattingly, 1984), ono se nalazi pred simbolizacijom višeg reda, gde treba da uoči da kombinacije grafema simbolizuju kombinacije fonema, odnosno da predstavljaju reč koja je već sama simbol nečeg realno postojećeg ili imaginarnog (Kodžopeljić, 1996). Čitanje i pisanje pojavljuju se kao problem vizuelne i akustičke percepcije, prostorne orientacije, sposobnosti analize i sinteze primljenih i poslatih signala, memorisanja i asocijacija.

Cilj čitanja je razumevanje pročitanog i aktiviranje značenja reči u semantičkom sistemu. Razumevanje pročitanog olakšano je ako čitalac poznaje gramatiku i sintaksu (Golubović, 2011). Potrebno je i da razlikuje sintaksičke odnose u kojima se reči nalaze, a da se pri tome oslanja na semantičko znanje koje poseduje. Čitalac ne mora da dekodira sve reči u tekstu da bi razumeo pročitano. Pored semantičke i sintaksičke kompetencije, razumevanje zavisi i od čitaočeve inicijative i veštine rešavanja problema. Razumevanje pročitanog je aktivan proces u kojem se koriste prethodne informacije koje se čuvaju u dugoročnoj memoriji, dakle podrazumeva interakciju novih činjenica i ranije stečenog znanja (Kendeou et al., 2009). Razumevanje pročitanog je određeno karakteristikama čitaoca, karakteristikama teksta i jedinstvenim kontekstom u kojem se zadatak čitanja pojavljuje.

Golubović (2011) navodi tri vrste čitanja u odnosu na cilj čitanja: razvojno (kome je glavni cilj učenje čitanja), funkcionalno (kome je cilj otkrivanje informacija tj. učenje) i rekreativno (podrazumeva uživanje i zabavu u čitanju). Školska postignuća zavise od elementarnih aktivnosti kao što su: govorenje, čitanje i pisanje. Ove sposobnosti su temelj sticanja i razvijanja znanja, odnosno napredovanja pojedinca i društva u celini.

I govorni i pisani jezik su zasnovani na istim leksičkim, gramatičkim, sintaksičkim i tekstualnim pravilima. Prvo iskustvo početnika u čitanju jeste da je pisani materijal reprezentacija znanja koje oni već poseduju, tj. trebalo bi da shvate vezu između misli i zapisa. Međutim, dok se govorni jezik obično razvija bez formalnih instrukcija, većini dece su potrebna eksplicitna uputstva u procesu usvajanja i učenja čitanja. Sistematska obuka za sticanje i razvoj sposobnosti čitanja započinje pri polasku u školu. Ipak, da bi dete bilo sposobno da razvija ovu sposobnost, potreban je određen nivo razvoja niza

drugih pretčitalačkih sposobnosti. To su govorno-jezičke sposobnosti: *fonoška svesnost, leksički razvoj i sintaksički razvoj*. *Vizuelno procesiranje* je takođe komponenta koja značajno utiče na spremnost za čitanje. Razvojni nivo ovih sposobnosti na početku obuke čitanja značajno utiče na kasniju uspešnost. Prvo, deca bi trebalo da steknu svest da se reči sastoje od glasova. Drugo, treba da razumeju da određene grafeme, odnosno slova, predstavljaju određene foneme. Kada steknu ovaj stepen razvoja *fonoške svesnosti*, tada su spremni da uče da čitaju (Juul et al., 2014). Za neku decu ovo predstavlja teškoću. Svako dete ima svoj tempo i brzinu razvoja, pa tako i razvoja sposobnosti čitanja. Značajni činilac predstavlja predznanje sa kojim dete polazi u školu, pri čemu se o težem zaostajanju govorи kada dete kasni dve ili više godina u odnosu na svoje vršnjake (Golubović, 2011).

Kada dete stekne sposobnost čitanja, ono je na nivou fluentnog čitanja, koje podrazumeva precizno i tečno čitanje teksta i praćeno je dobrim razumevanjem pročitanog (Breznitz, 2001; Dyson i Haselgrove, 2001; Kuhn i Stahl, 2003). Fluentnost čitanja razvija se iskustvom. Različita istraživanja bavila su se vezama između tačnosti čitanja, brzine i razumevanja pročitanog (Bourassa et al., 1998; Clay, Imlach, 1971; Carver, 1990). Fluentni čitači organizuju tekst u pune fraze koje nose značenje, dok lošiji čitači neadekvatno grupišu reči koje predstavljaju frazu (Snow i Coots, 1981). Istraživači su identifikovali nekoliko prozodijskih indikatora sposobnosti segmentiranja teksta u fraze. Pokazalo se da oklevanja između reči i sintaksičkih jedinica značajno smanjuju fluentnost čitanja i razumevanje (Kowal et al., 1975). Takođe, i dužina fraze utiče na fluentnost. Klej i Imlah (Clay, Imlach, 1971) su pokazali da učenici koji su brži čitaoci čitaju više reči između dve pauze. Koval i sar. (Kowal et al., 1975) su pronašli da učenici trećeg razreda čitaju veći broj reči u svakoj frazi nego učenici drugog razreda. Tako organizacija teksta u veće jedinice dovodi do bržeg čitanja.

Kodžopeljić (1996) je u svom radu istraživala vezu između skupa metalingvističkih sposobnosti, koje se javljaju u kasnom predškolskom uzrastu i uspeha u usvajaju čitanja tokom prvog razreda osnovne škole. Ustanovljeno je da nisu svi vidovi metalingvističke svesti značajni za usvajanje čitanja. Sposobnost fonoške analize reči, svest da reči imaju formalna svojstva nezavisna od semantičke komponente, kao i jedan generalni nivo metalingvističke svesti, neophodni su preduslovi za usvajanje čitanja.

Jezičke sposobnosti kao što su obim rečnika i gramatika, odnosno semantički i sintaksički nivo, predstavljaju podsisteme jezika koji su povezani sa čitanjem. Kada je govorno-jezički razvoj deteta uredan sposobnost da se razumeju i produkuju veoma kompleksne rečenice raste sa

uzrastom deteta kako dete proširuje svoje znanje i korišćenje gramatičkih operacija i razvija svoj rečnik. Sa uzrastom deca koriste sve duže rečenice sa više fraza i veći broj sintagmi (Scott, 2004). Huver i Goh (Hoover i Gough, 1990) su u svojoj studiji pokazali da, iako su obim rečnika, kao i razumevanje govora, na neki način nezavisne sposobnosti od sposobnosti razumevanja pročitanog, ove sposobnosti ipak u velikoj meri koreliraju. U jednoj studiji u kojoj su longitudinalno praćene jezičke sposobnosti i sposobnost čitanja kod dece drugog, četvrtog i osmoga razreda, Kets i saradnici (Catts et al., 1999) su pronašli da su prepoznavanje pojmove i razumevanje govora u visokoj pozitivnoj korelaciji sa razumevanjem pročitanog.

Cilj našeg istraživanja bio je ispitati korelaciju brzine čitanja, broja grešaka i razumevanja pročitanog kod dece II, III i IV razreda osnovne škole.

Metodološki okvir istraživanja

Istraživanje je obavljeno u periodu 2015–2016. godina, na uzorku od 156 učenika drugog, trećeg i četvrtog razreda, muškog i ženskog pola, u šest osnovnih škola na teritoriji Srbije. Testirana deca pohađaju OŠ „Boško Palkovljević Pinki” u Batajnici; OŠ „Branislav Nušić” u Beogradu; OŠ „Jajinci” u Beogradu; OŠ „Đura Daničić” u Beogradu; OŠ „Veselin Masleša” u Beogradu; i OŠ „Filip Filipović” u Beogradu (Tabela 1).

Tabela 1. *Struktura uzorka*

	Ukupan broj ispitanika	Pol		Razred		
		Muški	Ženski	II	III	IV
OŠ „Boško P. Pinki”	17	8	9	6	/	11
OŠ „Branislav Nušić”	41	21	20	17	12	12
OŠ „Jajinci”	32	16	16	8	14	10
OŠ „Đura Daničić”	26	13	13	6	10	10
OŠ „Veselin Masleša”	29	13	16	9	11	9
OŠ „Filip Filipović”	11	8	3	6	5	/
Ukupan broj	156	79	77	52	52	52

Za ispitivanje je korišćen *Trodimenzionalni test čitanja* autora Helene Saks (Helene Sah). Test se sastoji iz dva članka štampana cirilicom i latinicom. Jedan članak predstavlja test za mlađi uzrast, dok drugi predstavlja

test za stariji uzrast. Za potrebe našeg istraživanja koristili smo test za mlađi uzrast štampan čiriličkim slovima. Tekst sadrži 71 reč i dva trocifrena broja, od čega su 22 reči jednosložne, 21 dvosložna i ostalih 30 reči su višesložne. Sintaksički gledano, sastoji se od pet rečenica, od toga tri rečenice imaju 17–21 reč, a preostale dve 6–9 reči.

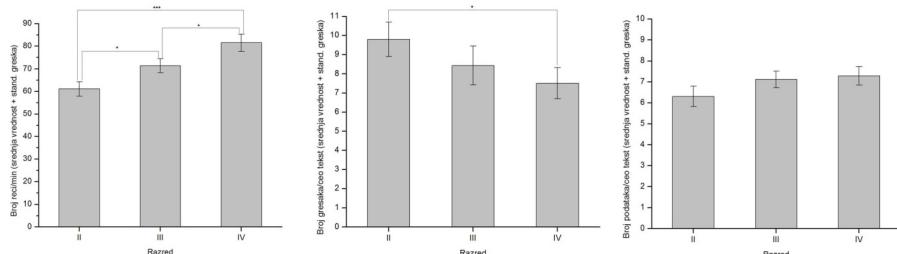
Za potrebe našeg istraživanja beležili smo brzinu čitanja izraženu u broju pročitanih reči u minuti, broj grešaka, kao i broj činjeničnih podataka koje su ispitanici produkovali nakon pročitanog teksta. Za merenje brzine čitanja korišćena je štoperica. Pod greškama se podrazumavalo: nepoznavanje slova, teškoće povezivanja dva slova, teškoća prelaska sa konsonanta na vokal i obrnuto, prekidi usred reči, slogovno čitanje, omisije konsonanata, adicije konsonanata, supstitucije konsonanata, omisije vokala, adicije vokala, supstitucije vokala, omisije slogova, adicije slogova, inverzije/metateze slogova, omisije reči, adicije reči, vraćanje na isti red ili preskakanje reda. Za procenu razumevanja pročitanog, od ispitanika se tražilo da prepriča tekst, a beležio se broj činjeničnih podataka koje je ispitanik upamatio.

Istraživanje je sprovedeno individualno sa svakim detetom uz prethodno dobijenu saglasnost roditelja i škole. Rezultati istraživanja su kvantitativno i kvalitativno obrađeni, analizirani i tabelarno i grafički prikazani.

Statistička obrada izvršena je korišćenjem SPSS 20.0 softverskog paketa. Za merenje statističke značajnosti korišćeni su Kruskal–Wallis test i Mann–Whitney test. Za merenje korelacije korišćen je Pirsonov test korelacijske.

Rezultati istraživanja

Vrednost aritmetičke sredine (AS) brzine čitanja dece drugog rezreda iznosi 61,13 reči u minuti (r/m) sa standardnom devijacijom (SD) od 22,99 r/m. Kada su u pitanju deca trećeg razreda, AS iznosi 71,38 sa SD 22,17 (Grafikon 1). Najveći broj reči u minuti čitala su deca četvrtog razreda – 81,50 uz SD od 27,97. Primenom Kruskal–Wallis testa, utvrđen je statistički značajan efekat varijable razreda na broj pročitanih reči u minuti $\chi^2(153)=8.986$, $p<0.001$. Post hoc analiza (Mann–Whitney test) je pokazala da postoji statistički značajna razlika u brzini čitanja između II i III razreda: $z=-2.169$, $p=0.03$. Statistički značajna razlika između II i IV razreda takođe je prisutna: $z=3.590$, $p<0.001$; kao i između III i IV razreda: $z=-2.114$, $p=0.04$ (Grafikon 1). Iz grafikona 1 (levi panel) može se uočiti da učenici IV razreda čitaju najviše reči u minuti, zatim učenici III i na kraju učenici II razreda.



Grafikon 1. Razlike u brzini čitanja (levi panel), broju grešaka (srednji panel) i broju činjeničnih podataka (desni panel) između učenika I, II i III razreda. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

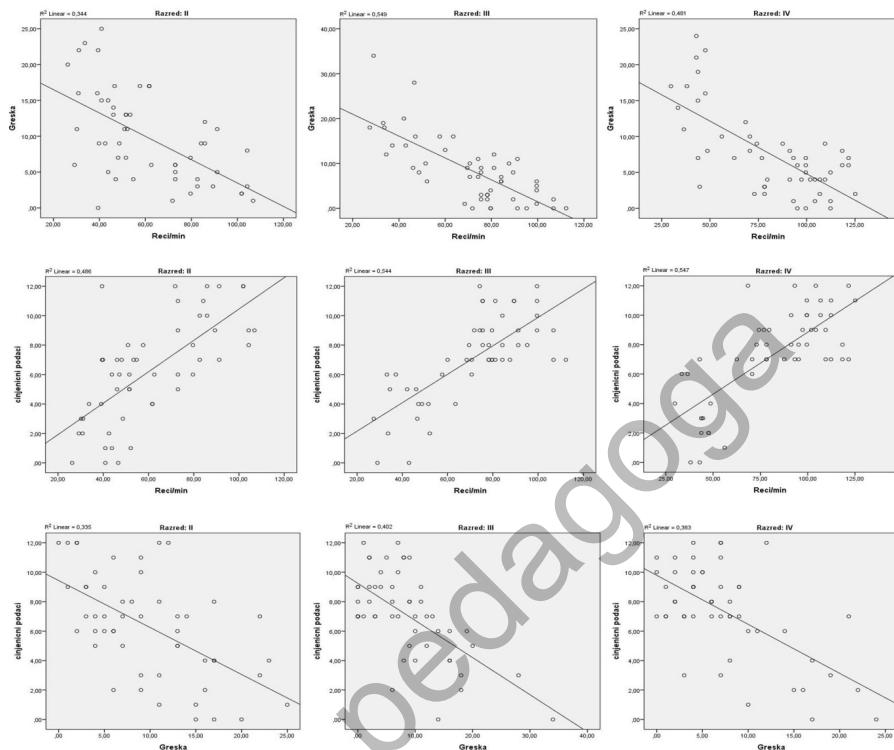
Deca drugog razreda pravila su u proseku 9,81 ($SD=6,38$) grešku, deca trećeg razreda 8,44 ($SD=7,29$) greške i četvrtog razreda 7,52 ($SD=5,92$) greške. Primenom Kruskal–Walisovog testa i post-hoc analize, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u broju grešaka između II i IV razreda: $z=1.295$, $p<0.05$. Između II i III, kao i III i IV razreda, ne postoji statistički značajna razlika.

Kada je u pitanju broj činjeničnih podataka u odnosu na razred, deca drugog razreda davala su u proseku 6,31 podatak ($SD=3,52$), deca trećeg razreda 7,12 podataka ($SD=2,90$) i četvrtog razreda 7,29 ($SD=3,17$) podataka. Primenom Kruskal–Walisovog testa rezultati ne pokazuju statistički značajnu razliku u broju grešaka između ove tri grupe.

Kao najbitniji rezultat možemo istaći korelaciju između broja pročitanih reči u minuti i broja napravljenih grešaka koja je visoko negativna, jer Pirsonov koeficijent korelacijske vrednosti kod drugog razreda iznosi $r=-0.587$, $p<0.001$, $R^2=0.344$; kod trećeg razreda: $r=-0.471$, $p<0.001$, $R^2=0.486$; kod četvrtog razreda: $r=-0.579$, $p<0.001$, $R^2=0.335$ (Grafikon 2).

Pirsonov koeficijent korelacijske vrednosti kod brzine čitanja i broja činjeničnih podataka pokazao je pozitivnu korelaciju kod drugog razreda i iznosi $r=0.697$, $p<0.001$, $R^2=0.549$; kod trećeg razreda: $r=0.738$, $p<0.001$, $R^2=0.544$; i kod četvrtog razreda: $r=0.740$, $p<0.001$, $R^2=0.547$ (Grafikon 2).

Kada je u pitanju odnos između broja grešaka i broja činjeničnih podataka, rezultati su pokazali negativnu korelaciju kod drugog razreda $r=-0.579$, $p<0.001$, $R^2=0.335$; kod trećeg razreda: $r=-0.634$, $p<0.001$, $R^2=0.402$; kod četvrtog razreda: $r=-0.619$, $p<0.001$, $R^2=0.383$ (Grafikon 2).



Grafikon 2. Korelacija brzine čitanja, broja napravljenih grešaka i broja činjeničnih podataka

Diskusija

U ovoj studiji ispitivali smo korelaciju između brzine čitanja, izraženu u broju pročitanih reči u minuti, broj grešaka tokom čitanja na nivou celog teksta i razumevanje pročitanog teksta, iskazano brojem činjeničkih podataka, kod dece II, III i IV razreda. Rezultati su očekivano pokazali da deca II razreda čitaju sporije nego deca III i IV razreda, kao i da deca III razreda čitaju sporije nego deca IV razreda. Brzinu čitanja možemo posmatrati kao zavisnu varijablu na koju utiču sposobnosti tačnog čitanja i razumevanje pročitanog (Carver, 1990). U najrazvijenijim modelima učenja čitanja, smatra se da efikasnije dekodiranje dovodi do boljeg razumevanja i bolje integracije ove dve sposobnosti, što dovodi do brže automatske

identifikacije reči (Perfetti, 1979). Iskustvo dovodi do razvoja ove veštine, tako da je očekivano da se sa svakom uzrasnom godinom, kao i svakom godinom od početka sticanja i razvoja tehnike, povećava i brzina čitanja.

Rezultati koji se odnose na broj grešaka takođe su očekivani, jer deca drugog razreda prave više grešaka nego deca četvrtog razreda. Greške koje prave prilikom čitanja naglas fluentni čitači obično su sintaksičke ili semantičke prirode, dok su fonološke greške prisutne u malom broju (Golubović, 2003, 2011).

Jedno od ključnih pitanja našeg istraživanja bilo je da li postoji veza između brzine čitanja, broja grešaka i razumevanja pročitanog teksta. Rezultati su pokazali da se sa povećanjem brzine čitanja smanjuje broj grešaka, na osnovu čega možemo zaključiti da brzina čitanja može biti jedan od bitnih indikatora za procenu nivoa razvijenosti veštine čitanja. Koval i saradnici (Kowal et al., 1975) i Lajes i saradnici (Layes et al., 2015) takođe su pronašli da se brzina čitanja povećava zajedno sa tačnošću tj. preciznošću čitanja. Ovi autori takođe ističu da deca četvrtog razreda čitaju veći broj reči u jednoj frazi nego deca mlađeg uzrasta.

Rezultati našeg istraživanja pokazali su da sa povećanjem brzine čitanja raste i sposobnost razumevanja pročitanog. Deca koja su brži čitači bolje razumeju pročitano. Broj grešaka je u negativnoj korelaciji sa razumevanjem teksta, pa tako deca koja prave manje grešaka dok čitaju bolje razumeju pročitano. Kada dete čita jedan povezani tekst, njegova pažnja treba da bude fokusirana na značenje pasusa i integriranje u sopstveni repertoar znanja, što je proces koji se odvija bez smetnji kada je dete sposobno da čita tačno i fluentno. Ipak, kada dete tokom čitanja dekodira posebno reči, čita po analogiji ili pokušava da predviđa sledeću reč, to usporava čitanje teksta i negativno utiče na razumevanje pročitanog (Ehri, Snowling, 2004). Što je više pažnje detetu potrebno da se fokusira na razumevanje reči, to ostaje manje resursa za fluentno i tačno čitanje, kao i razumevanje pročitanog (La Berge i Samuels, 1974). Longitudinalna studija Mutera i saradnici (Muter et al., 2004), u kojoj je dve godine praćeno dvoje dece od početka školovanja, pokazala je da dobro razumevanje pročitanog zahteva i bogat rečnik i dobro razvijene gramatičke sposobnosti. Prema ovim autorima, nivo razvijenosti rečnika i gramatike predstavlja prediktor za razumevanje pročitanog.

U daljem istraživanju, potrebno je uključiti detaljnu analizu tipova grešaka koje se javljaju pri čitanju, dodatno koreliranje sa drugim govorno-jezičkim sposobnostima, kao i veći uzorak, što bi omogućilo podrobniju i opširniju analizu.

Zaključak

Sposobnost čitanja je razvojna sposobnost koja se neće spontano razviti ukoliko sve druge razvojne sposobnosti nisu dobro razvijene. U većini slučajeva deca nauče da čitaju uz adekvatne instrukcije u školi, i uz podršku porodice. Međutim, ima slučajeva kada se ovaj proces odvija otežano, ili nikako, tako da pored deteta, i učitelji i roditelji nailaze na probleme. Njihova zabrinutost je opravdana ukoliko imamo u vidu značaj čitanja u sticanju znanja tokom celog školovanja. Zato je veoma važno da roditelji i učitelji na vreme uoče poremećaj i upute dete na logopedsku procenu.

Rana detekcija i dijagnostika govorno-jezičkih poremećaja, pa tako i smetnji u čitanju svakako treba da budu cilj svakog kliničara, a sprečavanje nastanka poremećaja čitanja treba da budu cilj i roditelja i učitelja. Učitelj je veoma važna osoba u školovanju deteta, i njegov stav roditelji poštuju i slede. Zato, ukoliko roditelj od učitelja dobije signal da nivo detetovog čitanja nije u skladu sa uzrastom na kome se dete nalazi, to treba da shvata ozbiljno i preduzima adekvatne mere.

Naši rezultati pokazuju da brzina čitanja može biti indikator za procenu nivoa razvijenosti tehnike čitanja, jer se u našem istraživanju pokazalo da sa porastom brzine čitanja rastu i tačnost čitanja i razumevanje pročitanog. Ovo je dragocen podatak jer će učiteljima omogućiti lakši rad u učionici. Ukoliko je čitalačka sposobnost ispod uzrasta deteta na svim nivoima ispitivanja (brzina, tačnost i razumevanje), onda je to dovoljan razlog da roditelja i dete uputimo na testiranje kod stručnih saradnika škole (logopeda i psihologa). Nakon dobijenih izveštaja učitelj prilagođava rad detetu i pristupa mu individualno, u cilju podrške razvoja čitalačke sposobnosti. Pored individualnih planova i programa rada mogu se napraviti grupni programi rada u cilju razvoja predčitalačkih sposobnosti. Na taj način, učitelj postaje važna karika u lancu, i dete ne uvodi u frustraciju, već mu razvija ljubav prema knjizi.

Literatura:

1. Bourassa, D., Levy, B. A., Dowin, S., Casey A. (1998). Transfer effects across contextual and linguistic boundaries: Evidence from poor readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 45–61.
2. Carver, R. P., Hoffman, J. V. (1981). The effect of practice through repeated reading on gain in reading ability using a computer-based instructional system. *Reading Research Quarterly*, 16, 374–390.

3. Catts, W., Fey, E., Tomblin, B., Zhang, X. (1999). Language basis of reading and reading disabilities. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331–361.
4. Dyson, M., Haselgrave, M. (2001). The influence of reading speed and line length on effectiveness of reading from screen. *The International Journal of Human-Computer Studies*, 54 (4), 585–612.
5. Ehri, C., Snowling, M. J. (2004). Developmental variation in word recognition. *Handbook of language literacy and disorders*. New York: Guilford Press.
6. Golubović S. (2011). *Disleksija, disgrafija, dispraksija*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Merkur, Beograd.
7. Golubović, S. (2003). Vizuelno procesiranje informacija prilikom čitanja i pisanja. *Pedagogija*, 41 (3/4), str. 1–16.
8. Hoover, A., Gough, B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–216.
9. Juul, H., Poulsen, M., Elbro, C. (2014). Separating speed from accuracy in beginning reading development. *Journal of Educational Psychology*, 106 (4), 1096–1106.
10. Kendeou, P., Broek, P., White, M., Lynch, J. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills, *Journal of Educational Psychology*, 101 (4), 765–778.
11. Kodžopeljić, J. (1996). Metalingvistički preduslovi uspešnog usvajanja čitanja. *Psihologija*, vol. 1, str. 35–48.
12. Kowal, S., O'Connell, D., O'Brien, E., Bryant, E. (1975). Temporal aspects of reading aloud and speaking: Three experiments. *American Journal of Psychology*, 88, 549–569.
13. Kuhn, M. R., Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 3–21.
14. La Berge, D., Samuels, J. (1974). Toward a theory of automatic informational processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
15. Layes, S., Lalonde, R., Rebai, M. (2015). Reading speed and phonological awareness deficits among Arabic-speaking children with dyslexia. *Dyslexia*, 21, 80–95.
16. Mattingly, I. (1984). Reading, Linguistic Awareness, and Language Acquisition. *Springer Series in Language and Communications*, 17, 9–25.
17. Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665–681.
18. Perfetti, C. A., Lesgold, A. M. (1979). Coding and comprehension in skilled reading and implications for reading instruction. In L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading* (pp. 57–84). Hillsdale, NJ: Erlbaum practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3–21.
19. Scott, C. M. (2004). Syntactic contributions to literacy learning. *Handbook of language literacy and disorders*. New York: Guilford Press.
20. Snow, D. P., Coots, J. H. (1981). Sentence perception in listening and reading. *Los Alamitos, CA: Southwest Regional Laboratory*.

* * *

CORRELATION OF THE SPEED OF READING, NUMBER OF ERRORS AND UNDERSTANDING OF THE READ PASSAGES OF CHILDREN IN LOWER SCHOOL AGE

Summary: In this paper, we have presented the research in which correlation of the speed of learning, number of errors and reading comprehension of the children of lower school age. The sample included 156 students of the second, third and fourth grade of the primary school. Test for estimation of reading of children of lower age was applied. The number of read words measured the speed of reading in a minute, whereas reading comprehension was measured by the number of factual data about the read text. The results show that the speed of reading can be the indicator of estimation of the level of development of the technique of reading, because with the raising of speed-reading, there are less errors and comprehension becomes better. This is a valuable datum, because it will enable teachers to work easily in the classroom. If the reading ability is below the age of a child at all levels of studying, this is the sufficient reason to send a child for testing with the professional associates of the school.

Key words: reading speed, number of errors, reading comprehension, school age.

* * *

КОРРЕЛЯЦИЯ СКОРОСТИ ЧТЕНИЯ, КОЛИЧЕСТВА ОШИБОК И ПОНЯТИЯ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРОЧИТАННОГО ТЕКСТА

Резюме: В настоящей работе представлено исследование, в котором была изучена корреляция между скоростью чтения, количеством ошибок и пониманием, детьми младшего школьного возраста, прочитанного текста. Выборка состояла из 156 учащихся второго, третьего и четвертого классов начальной школы. Скорость чтения измерялась количеством прочитанных слов в минуту; понимание текста измерялось количеством фактических информаций о прочитанном тексте. Результаты показывают, что скорость чтения может быть индикатором для оценки уровня развития техники чтения, поскольку со скоростью чтения уменьшается количество ошибок и увеличивается возможность понимания прочитанного текста. Эта информация очень ценна, потому что делает менее сложной работу на уроке. Если способность чтения, на всех уровнях исследования, ниже возраста ребенка, то это представляет собой достаточную причину для отправки родителей и ребенка на тест к профессиональным сотрудникам школы.

Ключевые слова: чтение, скорость чтения, число ошибок, понимание прочитанного текста, школьный возраст.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 21. 7. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljinje: 29. 8. 2017.

MA Elena I. BILIĆ

Sekretarijat za obrazovanje

i dečju zaštitu

Gradske uprave grada Beograda

MA Verica M. KOVAČEVIĆ

Sekretarijat za obrazovanje

i dečju zaštitu

Gradske uprave grada Beograda

MA Jadranka Ž. MILOŠEVIĆ

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Beograd

Izvorni naučni rad

PEDAGOGIJA

LXXII, 4, 2017.

UDK:

316.624-057.874(497.11)"2015/2016"

159.923.5-057.874

IDENTIFIKACIJA VRŠNJAČKOG NASILJA KOD UČENIKA STARIJEG OSNOVNOŠKOLSKOG UZRASTA

Rezime: Sposobnost prepoznavanja vršnjačkog nasilja i njegove karakterizacije pruža različite mogućnosti pravilnog postupanja, pa čak i same prevencije mogućeg nasilja. S tim u vezi, cilj istraživanja bio je da se ispita nivo uočavanja i razumevanja različitih oblika nasilja u osnovnim školama, kao i njihovo prisustvo među učeničkom populacijom. Istraživanje je sprovedeno u trima osnovnim školama u Beogradu školske 2015/2016. godine. Uzorak čine učenici viših razreda osnovne škole (sedmi i osmi razred), ukupno 450 ispitanika. U istraživanju je primenjena anketa. Rezultati ispitivanja pokazali su da su kod učenika prisutni svi vidovi nasilja osim seksualnog nasilja, ali da se često poistovjećuju sa prihvatljivim vidom ponašanja učenika, pri čemu se ne uspostavlja jasna granica između dozvoljenog i nedozvoljenog ponašanja, kao ni između kulturnog i nekulturnog.

Prikazani rezultati upućuju na zaključak da je potrebno već na mlađem školskom uzrastu (kao i na predškolskom uzrastu) ukazivati na mogućnosti ranog uočavanja raznih vidova nasilja u početnoj fazi sa ciljem sprečavanja njihove dalje eskalacije.

Ključne reči: vršnjačko nasilje, fizičko nasilje, verbalno nasilje, učenici, osnovna škola.

Uvod

Nasilje u školama predstavlja jedan od najčešćih oblika ugrožavanja ljudskih prava; ispoljava se još u najranijem uzrastu i traje kroz period socijalizacije koji se odvija u školi i u široj društvenoj sredini.

Često se problem nasilja kao usvojenog modela ponašanja vezuje za problem identiteta, jer se identitet najlakše može odrediti preko modela koji gradi, usvaja ili prenosi pojedinac. U literaturi (Coloroso, 2004; Gini, 2008) odavno je poznato da se identitet posmatra kulturološki i antropološki. U kulturološkom smislu, identitet se može odrediti kao istovetnost po kojoj je neko biće jednakom samom sebi, odnosno specifično u nekim shvatanjima, vrednostima i očekivanjima. Sa antropološke tačke gledišta, čovek je nasilno biće ne samo po svojoj prirodi već i zbog toga što se nasilje uči i razvija u procesu socijalizacije u određenom društvenom i kulturnom kontekstu. Često se pojam nasilja poistovećuje sa pojmom moći, koji se određuje i kao sposobnost da se postigne željena namera: „Nasilništvo je poseban oblik agresivnosti, pri čemu se nasilnik kontinuirano ponaša agresivno prema pojedincu duže vreme” (Knežević Florić, 2008 : 659).

Pod pojmom *vršnjačko nasilje* podrazumeva se ponašanje koje obuhvata agresivno ponašanje ili ponašanje kojem je namera da se povredi ili ugrozi druga osoba. Ono se ponavlja više puta kroz određeni period, dok se odnos između nasilnika i žrtve karakteriše kao dominacija moći ili snage. Provokacija od strane žrtve u većini slučajeva ne postoji iako nije u potpunosti isključena. Vršnjačko nasilje uglavnom se ne vezuje za slučajeve lakših oblika negativnog ponašanja među učenicima, za sukobe ili agresivno ponašanje učenika podjednake fizičke ili psihičke snage, kao ni za grube šale koje imaju prijateljsku osnovu.

Agresivnost je složena pojava i stanje koje se kroz akciju manifestuje kao nagon, srdžba, ljutnja, neprijateljstvo, posezanje i napadanje na osobu, objekat, teritoriju i grupu zasnovano je na instinktu samoodržanja i težnji ka afirmaciji ličnosti. Agresivnost je ponašanje koje sadrži neprijateljsku nameru sa ciljem da se žrtva ošteti fizički i duševno. „Deca otvorenog antisocijalnog ponašanja sklona su da reaguju na neprijateljsku situaciju razdražljivije, negativnije i osetljivije u odnosu na decu koja pokazuju prikriveno agresivno ponašanje. Prikrivenu agresivnost karakterišu agresivni postupci koji se dešavaju potajno (podmetanje požara, bežanje sa nastave, bežanje od kuće...). Deca prikrivenog antisocijalnog ponašanja manje su društvena, bojažljiva su, nepoverljiva prema drugima, nemaju dovoljnu podršku u svojoj porodici” (Cecilija i sar., 2009 : 58).

Deca se ne rađaju kao nasilnici, niti je agresivnost kod njih urođena. Faktori koji određuju da li će dete biti agresivno su višestruki: temperament deteta, uticaj porodice, uticaj vršnjaka, socijalne zajednice, medija, sredstava informisanja.

Metodološki okvir istraživanja

Problem i cilj istraživanja. Opredeljenje za ispitivanje uočavanja i prepoznavanja različitih vrsta nasilja kod učenika starijeg osnovnoškolskog uzrasta podstaknuto je saznanjima da mnogi učenici ne shvataju različite vrste nasilja kao moguću opasnost, već se različiti vidovi potencijalne agresije pripisuju neslanim i grubim šalama, nerazumevanju među decom, različitim vrstama humora i neosnovanih pretnji i plašenja. Odlaganje rešavanja konflikta često dovodi do pospešivanja nasilja, do povlačenja deteta u sebe, izostajanja iz škole i slabljenja uspeha u školi. S tim u vezi, cilj istraživanja bio je da se ispita nivo svesti kod učenika starijeg osnovnoškolskog uzrasta u vezi sa prepoznavanjem nasilja i uočavanjem nasilnika. Definisanje nasilja u bilo kom obliku, uočavanje svakog drugog oblika ponašanja koje se razlikuje od opšteprihvaćenog ponašanja, veoma je važno radi shvatanja svih njansi devijantnog ponašanja.

Ispitujući u kojoj meri učenici razlikuju vrste nasilja, nastojali smo sagledati: 1) sve vrste nasilja kojima učenici u ranom adolescentskom periodu mogu biti izloženi, 2) identifikovati pojavu, 3) predložiti moguća rešenja.

Uzorak ispitanika. Prikupljeni su podaci na uzorku koji je obuhvatio 450 učenika sedmog i osmog razreda (prosečne starosti 14–15 godina). U ispitivanju je učestvovalo 247 učenika sedmog razreda i 203 učenika osmog razreda iz sledećih osnovnih škola u Beogradu: „Nikola Tesla”, „Pavle Savić” i „Jelica Milovanović”. U istraživanju je učestvovalo 52,6% devojčica i 47,3% dečaka.

Instrumenti. Anketa je sadržala pitanja zatvorenog i otvorenog tipa, kao i slobodne odgovore, kako bi se došlo do što objektivnije slike o zastupljenosti nasilja u školi, različitim vidovima nasilja, načinu njihove identifikacije i tolerancije.

Sposobnost razumevanja raznih vrsta nasilja ispitivana je navođenjem određenih situacija koje se mogu pripisati uobičajenim, svakodnevnim. Od učenika se tražilo da navedu vrste nasilja koje su im poznate, da prepoznaaju pojedine vrste nasilja, da okarakterišu nasilnika (njegove osobine), da opišu osobine potencijalne žrtve, da predlože rešenje problema ili da napišu kome

se treba obratiti za pomoć. Pre početka popunjavanja ankete ispitanici su dobili uputstva, ali bez sugestija i navođenja na očekivane odgovore.

Tok istraživanja. Istraživanje je realizovao školske 2015/2016. godine (tokom maja). Popunjavanje ankete bilo je individualno a vreme je bilo ograničeno na jedan školski čas. Najčešće se anketiranje sprovodilo na času odeljenskog starešine i na času građanskog vaspitanja. Ispitanici su dobrovoljno učestvovali u istraživanju i garantovana im je anonimnost i poverljivost individualnih rezultata.

Analiza podataka. U obradi podataka korišćena je deskriptivna statistička analiza.

Rezultati istraživanja

Na osnovu obrađenog uzorka, došlo se do sledećih podataka. U sedmom razredu broj počinilaca bilo koje vrste nasilja je 16%, a u osmom taj broj prelazi 23%, što pokazuje da broj mlađih agresivaca raste srazmerno sa razvojem pubertetskog perioda. Ukupan broj dece nad kojima je izvršena neka vrsta nasilja je 212 ili 48%. Seksualno nasilje nije zabeleženo ni u jednoj od ispitanih škola.

Prema kriterijumu *vrste nasilja*, nasilje među decom manifestuje se kao: verbalno, fizičko, nasilje kroz odnose i nasilje putem interneta. Osim verbalnog nasilja (ogovaranje, nazivanje pogrdnim imenima, ismevanje, zastrašivanje, izrugivanje, vredanje, okrutne kritike), postoji i neverbalno nasilje (isključivanje iz grupe, nepristojne gestikulacije rukama, namerno zanemarivanje).

Verbalno nasilje je najčešći oblik nasilja koji koriste devojčice i dečaci. Ako se verbalno nasilje dopušta ili ignoriše, ono postaje normalno, zbog čega se žrtva dehumanizuje. Kada dete postane svakodnevni predmet izrugivanja, ono je često isključeno iz zajedničkih aktivnosti, bira se kao poslednji i prvi koji se izbacuje iz zajedničkih aktivnosti. Nasilna deca koriste priliku da omalovažavaju drugu decu, posebno u školi ili na mestima gde se vršnjaci sastaju radi igre ili slično. Prema istraživanjima naše ankete, zadirkivanju je bilo izloženo 45% dece, što je pokazatelj veoma visokog procenta antidruštvenog ponašanja maloletnika. Provociranje je pretrpelo 42% ispitanika. Ismevanje je prepoznalo 33% ispitanika, a izrugivanje 22% učenika. Vredanje i psovjanje pretrpelo je 19% učenika.

Fizičko nasilje (šamaranje, udaranje, davljenje, bockanje, šutiranje, grebanje, griženje, pljuvanje, uništavanje odeće ili imovine žrtve) je nasilje nad žrtvom koja je obično slabije telesne građe, povučena, nesigurna u sebe, usamljena, dok nasilnik ima suprotne osobine i uz to agresivno ponašanje.

Identifikacija vršnjačkog nasilja kod učenika starijeg osnovnoškolskog uzrasta

Razlozi za ovakvu vrstu nasilja su najčešće dokazivanje i želja za dominacijom među vršnjacima i do ovakve vrste nasilja dolazi u školama, na igralištima, ali i na internetu u vidu svađa i/ili dogovaranja da se u određeno vreme i na određenom mestu nađu radi obračuna.

Prema našim podacima, udaranju je bilo izloženo 32% dece. Bilo koju vrstu guranja ili gurkanja doživelo je 22% ispitanika, što samo pokazuje koliko je pomeren prag osetljivosti u cilju pristajanja na neku od vrsta izmenjenog ponašanja. Čupanje za kosu pretrpela je skoro svaka šesta devojčica a šutiranje svaki četvrti dečak. Za bockanje se izjasnilo 33% ispitanika, a za grebanje oko 19%. Griženje je doživelo 8%, a davljenje oko 10% anketiranih učenika. Pljuvanju je bilo podložno svako treće dete. Odeća je uništena svakom devetom detetu, a knjige su bačene u proseku svakom dvanaestom detetu. Ovoj grupi nasilja pridružujemo i ekonomsko obeležje nasilja koje se odnosi na „dečje razbojništvo”. Tako je otimanju tuđih stvari bilo izloženo 6% ispitanih, iznuđivanju novca 5%, a otimanju novca oko 3% dece. Otimanje školskog pribora nije nepoznato učenicima, te je utvrđeno da je ovo nasilje preprelo oko 6% dece, a zaplenjivanje mobilnog telefona doživelo je 4% anketiranih učenika.

Uglavnom su dečaci počinjenici fizičkog nasilja (oko 30%), a devojčice su evidentirane kao počinjenici psihičkog maltretiranja (oko 18%).

Nasilje kroz odnose je smanjivanje detetovog samopoštovanja manifestovano putem ignorisanja, izolacije, isključivanja ili izbegavanja, uz napomenu da je izbegavanje snažno sredstvo nasilja. Ovakvu vrstu nasilja je teško otkriti jer žrtve najčešće čute o tome, trpe omalovažavanje i odbacivanje, i to najviše iz straha da će im biti još gore ako neko bude reagovao. Posledice ovakve vrste nasilja nisu fizički vidljive, a bol koju one izazivaju – dete često skriva. Ovoj vrsti nasilja pripisujemo i emocionalno nasilje manifestovano kroz manipulisanje osećanjima žrtve, izazivanjem osećaja krivice i kompleksa niže vrednosti (takvo nasilje pretrpelo je 12% ispitanika, od čega su 8% devojčice). Socijalnim nasiljem okarakterisali smo širenje laži i drugih glasina, čemu je bilo izloženo 14% ispitanih učenika. Od toga je 7% devojčica bilo žrtva iznošenja raznih neistina. Kulturološku karakteristiku nasilja dobijaju svi oblici vređanja na verskoj i nacionalnoj osnovi, a takvim prozivkama bilo je izloženo 1% anketiranih učenika.

Elektronsko vršnjačko nasilje je savremeni, moderni oblik vršnjačkog nasilja koji se realizuje pomoću sredstava masovne komunikacije koju učenici koriste preko interneta i mobilnih telefona u cilju ponižavanja, diskreditacije, omalovažavanja i na druge načine kako bi naneli štetu drugome. Za razliku od klasičnog oblika ispoljavanja vršnjačkog nasilja, kod elektronskog vršnjačkog nasilja anonimnost nasilnika je najčešće

Identifikacija vršnjačkog nasilja kod učenika starijeg osnovnoškolskog uzrasta

zagarantovana, odnosno teško je otkriti njegov identitet, usled čega nasilnik, znajući za to, najčešće intenzivira nasilničke aktivnosti. Retko se nasilnici sami otkriju, otkrivajući svoj identitet na početku ispoljavanja nasilnih sadržaja. Žrtva ne mora da bude korisnik interneta da bi bila izložena konstantno i kontinuirano elektronskom nasilju. Ova vrsta nasilja je pogubna po žrtvu jer može da se širi i umnožava i nakon što ga sam napadač povuče ili izbriše.

Nasilje preko interneta, *cyberbullying*, predstavlja komunikacijsku aktivnost *cyber* tehnologijom kojom su obuhvaćene situacije kada je dete ili tinejdžer izložen napadu drugog deteta, tinejdžera ili grupe dece putem interneta ili mobilnog telefona. Počinitelji i žrtve su najčešće maloletnici. „Bullying je vrsta siledžijstva ili njegova podvrsta koja je skoncentrisana na interpersonalne odnose pretežno u osnovnim i srednjim školama između samih učenika i nastavnika, gdje je primarni način komunikacije – nasilje, a cilj – maltretiranje ili degradiranje žrtve u fizičkom ili psihičkom smislu riječi” (Đorić, 2009 : 146).

Direktni napad događa se kada maloletnik šalje uznemirujuće poruke, ukrade ili promeni lozinku, objavi privatne podatke ili neistine, šalje uznemirujuće slike, postavlja internetske ankete o žrtvi, šalje viruse na mejl ili mobilni telefon, šalje neželjenu poštu na mail ili mobilni telefon, lažno se predstavlja kao drugo dete.

Nasilje preko posrednika događa se kada počinitelj napada žrtvu preko treće osobe, koja toga najčešće nije svesna.

Zabrinjava podatak da se veliki procenat učenika uzrasta od 14 do 16 godina aktivno služi internetom, izlažući se tako brojnim opasnostima koje vrebaju na društvenim mrežama. Uz to, kod nasilja na internetu postoji snaga pisane reči, jer žrtva može svaki put ponovo pročitati šta je nasilnik o njoj napisao i pisana reč deluje konkretnije i realnije od izgovorene.

Poziv za prijateljstvo na društvenim mrežama sa osobom koju ne poznaje prihvatio je 18% učenika, a komuniciralo sa takvom osobom 5% učenika.

Poseban aspekt vršnjačkog nasilja na društvenim mrežama su lažni profili, koji omogućavaju anonimnost nasilnika, a samim tim otežavaju otkrivanje njegovog identiteta. Specifičnost elektronskog vršnjačkog nasilja vezana je za označavanje („tagovanje“) neprimerenih i neprikladnih fotografija sa žrtvinim imenom, ukoliko žrtva ima svoj profil.

Seksualno nasilje podrazumeva svaki vid verbalnog, gestovnog ili fizičkog kontakta sa seksualnim sadržajem sa ciljem uznemiravanja i namernog nanošenja fizičkog ili duševnog bola i sramote detetu ili tinejdžeru. Povodi za nasilje su uglavnom beznačajni i najčešće su u vidu prepirke,

svađe, ljubomore. Nisu zabeleženi slučajevi toga nasilja u školama koje su učesnici našeg istraživanja.

Kada je reč o vremenu (kada se dešavala neka vrsta nasilja), ispitanici su odgovorili da se to dešavalo između časova (11%) ili na putu prema kući (4%), odnosno kada su bez kontrole nastavnika. Takođe, nasilje se češće dešava u učionici ili u školskom dvorištu nego pri posetama drugu ili drugarici.

Jedan od oblika organizovanog nasilja svakako je tuča među vršnjacima. Najznačajniji faktori koji uzrokuju tuču kao oblik nasilja među vršnjacima su: porodica i porodični odnosi (nepostojanje roditeljske odgovornosti, nedostatak ljubavi, poštovanja i samopoštovanja u porodici; preterana kontrola dece; fizičko i emocionalno povređivanje dece; potcenjivanje, netrpeljivost, ljubomora; prisustvo i podržavanje nasilja u porodici; odsustvo veze sa školom i društvom); škola, susedstvo, nedovoljna integrisanost u školi, ulica i slične grupe i institucije; grupna identifikacija sa nasilničkom vršnjačkom grupom; patološki i psihološki činioци (mentalni poremećaji, pretrpljeno nasilje, alkoholizam, prostitucija, narkomanija); prisustvo nasilja u medijima (scene izrazitog nasilja u filmovima i na sportskim takmičenjima u surovim borilačkim veštinama).

Posledice fizičkog nasilja su fizičke povrede (lakše telesne i teške telesne povrede) i emocionalne povrede (strah, gnev, anksioznost, stres, depresija, emocionalna ukočenost).

Vršnjačko nasilje može imati brojne negativne psihosocijalne posledice i posledice za psihičko zdravlje, kako žrtve tako i počinitelja nasilja. I žrtva i počinitelj nasilja ispoljavaju psihičke probleme, samo što su kod žrtve nasilja oni internalizovani, a kod počinitelja eksternalizovani. Deca žrtve nasilja imaju širok spektar zdravstvenih problema, naročito psihosomatskih (problem spavanja, osećaj napetosti, umor, vrtoglavica, sklonost depresiji, anksioznost) (Gini, 2008; Menesini, 2009). Nasilnici češće ispoljavaju probleme u ponašanju, agresivnost, poremećaj pažnje, hiperaktivnost (Gini, 2008; Menesini, 2009).

Roditelji igraju veoma značajnu ulogu u stvaranju kapaciteta svoje dece za uspostavljanje zdravih relacija sa drugima, pa i sa svojim vršnjacima. Oni pružaju deci sigurnu bazu koja im omogućava da veruju drugima, da svojim ponašanjem i stavovima uče decu socijalnim veštinama i vrednostima, nenasilnom razrešavanju konfliktata, odnosu prema drugima sa poštovanjem, zadržavanju samokontrole, toleranciji na različitost, osećanju za pravdu.

Prema teoriji Olveusa (2008), porodica utiče na pojavu nasilništva kod dece preko četiri faktora:

Identifikacija vršnjačkog nasilja kod učenika starijeg osnovnoškolskog uzrasta

- roditeljska toplina: deca roditelja koji su emotivno neosetljivi na detetove potrebe i koji pružaju malo emotivne podrške, pažnje i zanimanja za dete, češće su neposlušna, agresivna i pokazuju probleme u ponašanju;
- roditeljski nadzor: deca kod kojih roditelji ne uspostavljaju jasne granice u odnosu na nasilničko ponašanje prema vršnjacima i odraslima povećavaju detetovu agresivnost, a time i opasnost od nasilnog ponašanja;
- telesno kažnjavanje i nasilni emocionalni izlivi od strane roditelja povećavaju nivo nasilja deteta; u ovakvim porodicama nasilno ponašanje dece i adolescenata se objašnjava kao naučeno ponašanje;
- temperament deteta: deca koja teže prihvataju modele vaspitanja imaju više problema u ponašanju.

Društveno-ekonomski uslovi u porodici (obrazovni nivo roditelja, visina prihoda, standardi stanovanja) nisu povezani sa nivoom vršnjačkog nasilja. Nasilnih i nenasilnih učenika ima u svim društvenim slojevima, a isto važi i za učenike koji su žrtve (Menesini, 2009).

Iako u teorijama postoje stereotipi da su uglavnom dečaci oni koji vrše nasilje, utvrdili smo da to mogu biti i devojčice. Prema rezultatima istraživanja, za opciju *dečaci su nasilnici* izjasnilo se 22%, a za opciju *devojčice su nasilnici* izjasnilo se 16% ispitanika.

Od zajedničkih osobina koje su tipične za nasilnike izdvajamo: ne poštuju ni odrasle osobe, imaju nizak kulturni nivo, nasilni su i prema dečacima i prema devojčicama. Od zajedničkih osobina tipičnih za decu žrtve izdvajamo najfrekventnije odgovore: često su to veoma inteligentna deca, mirna deca, sramežljiva deca. Na pitanje zašto nisu prijavili nasilje, učenici su odgovorili: da nisu želeli da se mešaju (10%), da nisu znali ko je kriv (8%), da su se bojali (12%).

Suzbijanje i prevencija vršnjačkog nasilja

Da bi se spričilo vršnjačko nasilje među decom u školskom okruženju, potrebna je „dobra komunikacija nastavnika, stručnih saradnika, roditelja i učenika, eliminacija stereotipnih kvalifikacija u pogledu polnih, starosnih, socijalnih i drugih pripadnosti; izbegavanje podsticanja takmičarskog ponašanja među decom; osmišljavanje kodeksa ponašanja; osmišljavanje aktivnosti kojima bi se manje popularni učenici izvukli iz socijalne izolacije; podučavanje dece o neagresivnom ponašanju, bogatstvu različitosti, polnoj, verskoj i nacionalnoj toleranciji” (Galtug, J. 1990). Zato je težište usmereno

Identifikacija vršnjačkog nasilja kod učenika starijeg osnovnoškolskog uzrasta

ka razvoju socijalnih veština, a posebno ka razvoju kvalitetne komunikacije u rešavanju konflikata.

Jedan od vidova dobre prakse jeste medijacija u školi. Ovaj način rešavanja konflikata podrazumeva treću stranu koja se javlja u ulozi posrednika između sukobljenih strana. U konstruktivnom razgovoru, medijator omogućava da strane u sukobu slušaju jedna drugu, da pokušaju pronaći rešenje mirnim putem, uz obostranu saglasnost i zadovoljstvo.

Škola, kao mesto gde deca organizovano zajedno provode najviše vremena u toku dana, treba da preuzme primarnu ulogu u prevenciji i zaštiti dece od nasilja. Stalna komunikacija između škole i roditelja, roditelja i deteta postavlja se kao imperativ. Primena savremenih sredstava (kamere, školski policajac) ima značajan preventivni uticaj na pojavu vršnjačkog nasilja.

Pravilnikom o protokolu postupanja ustanove u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje („Sl. gl. RS”, br. 30/2010) u slučaju vršnjačkog nasilja propisane su preventivne mere i interventne aktivnosti, pri čemu je prevencija veoma značajna faza.

Ne sme se zanemariti ni porodica, osnovna celija društva, čija je uloga u sticanju dobrih navika i u pravilnom vaspitanju deteta nemerljiva i nezamenljiva. Sklonosti i navike koje dete stiče u porodici umnogome opredeljuju njegovo ponašanje.

Kada vršnjačko nasilje dostigne šire razmere, neminovno je uključivanje socijalne službe ili policije u preduzimanju odgovarajućih mera, kao i u oticanju pogodujućih okolnosti za širenje raznih oblika vršnjačkog nasilja. Takođe, značajna pomoć u rešavanju problema vršnjačkog nasilja očekuje se od zdravstvenog sektora, ali i od ostalih subjekata društva kao što su mediji, nevladine i religijske organizacije.

Zaključna razmatranja

Društvene promene u poslednjih dvadeset godina u našoj zemlji svakako utiču i na promene ponašanja pojedinca. Razobličavanje društvenih normi, zaoštravanje socijalnih razlika, povećan obim prikazivanja nasilja u medijima, podstrekivanje agresivnosti na društvenim mrežama utiče na prihvatanje nasilja kao normalnog načina ponašanja. Deca koja vrše vršnjačko nasilje u svom ranom detinjstvu loše navike ponašanja prenose u budućnost, te tako antisocijalni duh odmalena vlada u njima. Često roditelji ignoriraju čudno ponašanje svoga deteta misleći da se radi o prolaznoj fazi odrastanja. Vršnjačko nasilje najčešće kreće od igre, ali kada se primete

čudna ponašanja deteta, onda mu treba posvetiti više pažnje da bi se na vreme onemogućio prelazak nasilničkog ponašanja u naviku.

Naša država, kao potpisnica Konvencije o pravima deteta, ima međunarodnu i ustavnopravnu obavezu zaštite dece od nasilja, zanemarivanja i zlostavljanja. Da bi se prevazišao problem nasilja, potrebno ga je identifikovati u ranoj fazi i delovati blagovremeno kako bi se izbegle posledice.

Uspostavljanjem takvog sistema doprinelo bi se očuvanju bezbednosti učenika.

Literatura:

1. Knežević Florić, O. (2008). Nasilje među adolescentkinjama. *Pedagoška stvarnost*, 7–8, str. 650–659.
2. Coloroso, B. (2004). Nasilnik, žrtva i pomagač, *Bios*. str. 3.
3. Essau, A. C., Conradt, J. (2009). *Agresivnost u djece i mladeži*.
4. Menesini, E., Modena, M i Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: consurent and stable roles and psychological health symptoms. *The Journal of genetic Psychology*, 170 (2), 115–133.
5. Olweus, D. (1997). Bully/victimproblemin school: Knowledge baseand aneffectuveintervention program, *The Irish Journal od Psychology*, 18, 170–190.
6. Olweus, D. (1998). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
7. Greenberg M. T., Kuche, C. A. (1993). *Promoting Social and Emotional Development in Deaf Children. The PATH Proect*. Seatle: University of Washington Press.
8. Jevtić, B. (2004). *Prevencija vršnjačkog nasilja u osnovnim i srednjim školama*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
9. Galtug, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27 (3).
10. Pravilnik o protokolu postupanja ustanove u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje. Sl. gl. RS, br. 30/2010.

* * *

IDENTIFICATION OF PEER VIOLENCE OF THE STUDENTS OF UPPER PRIMARY SCHOOL AGE

Sumamry: Ability to recognise peer viloence ang its categorisation offers different possibilities of correct procedures and even preventions of possible violence. Considering this, the aim of the reserch in primary schools was to study the levele of percievng and undersanding of different forms of violence and its presence within school population. The research was conducted in three primary schools in Belgrade, in the school year 2015/2016. The sample includes students of the upper grades of the primary school (seventh and eighth grade), and the total number is 450 respondents. Questionnaire was applied in the research.

Identifikacija vršnjačkog nasilja kod učenika starijeg osnovnoškolskog uzrasta

The results of the research showed that there are all sorts of violence except sexual violence and very often this kind of behaviour is comprehended as the acceptable one, and there is no clear border between acceptable and unacceptable behaviour as well as between cultural and non-cultural.

The shown results point at the conclusion that it is needed at the lower school age (as well as in the pre-school age) to point at the possibilities of early perception of different aspects of violence in the initial phase with the aim of preventing its further escalation.

Key words: peer violence, physical violence, verbal violence, students, primary school.

* * *

ИДЕНТИФИКАЦИЈА СРЕДИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО НАЧАЛЬНОГО ВОЗРАСТА НАСИЛИЈА СВЕРСТНИКОВ

Резюме: Способность распознать насилие сверстников и его характеристики, дает разные варианты надлежащего лечения и даже предотвращения самого возможного насилия. В этой связи, в начальных школах, мы провели исследование, с целью изучить уровень восприятия и понимания различных форм насилия, а также его наличия среди учащихся. Исследование проводилось в трех начальных школах в Белграде в 2015-2016 учебном году. Выборка состояла из учащихся высших классов начальной школы (седьмого и восьмого), итого 450 респондентов. Исследование проводилось путем опроса. Результаты исследования подтвердили наличие всех форм насилия среди учащихся, за исключением сексуального насилия; также, что учащиеся часто идентифицируются с приемлемым для ученика поведением и что границы между допустимым и недопустимым, культурным и некультурным поведением не четко установлены.

Результаты также рекомендуют, что в младшем школьном возрасте (также в дошкольном) с целью предотвращения и в дальнейшем - эскалации насилия, необходимо указывать на возможность раннего выявления различных форм насилия на их начальном этапе.

Ключевые слова: насилие сверстников, физическое насилие, словесное насилие, учащиеся, начальная школа.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 11. 9. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljanje: 20. 9. 2017.

Dr Branislava T. KNEŽIĆ
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Institut za kriminološka i sociološka istraživanja

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXII, 4, 2017.
UDK:
371.132:343.81

VASPITAČI U ZATVORU – OD STRUČNOSTI DO PRIUČENOSTI¹

Rezime: Vaspitanje i obrazovanje maloletnika na izvršenju vaspitnih mera i kazne maloletničkog zatvora podrazumeva vaspitača obrazovanog i osposobljenog za rad u specifičnim uslovima. Promene odnosa maloletnika prema društvu i delinkventnom ponašanju trebalo bi da se ostvaruje različitim postupcima u okviru tretmana, ali praksa pokazuje da za ovaj rad nije dovoljno zainteresovana ni stručna ni naučna javnost.

Na osnovu analize podataka Uprave za izvršenje krivičnih sankcija o zaposlenima u VPD Kruševac i KPZ Valjevo, pokušali smo da odgovorimo na pitanja: ko sve obavlja posao vaspitača, koje je inicijalno obrazovanje osoblja zaposlenog u službama za tretman i obuku i upošljavanje, da li vaspitači imaju kompetencije za specifičan rad sa osuđenicima koji se nalaze u ustanovama za maloletnike. Rezultati ukazuju na obrazovnu neadekvatnost vaspitača, a zadatak ovog rada je da ukažemo na neodgovarajuće uslove i moguće puteve za njihovo rešavanje. Problem nije toliko u normativnim rešenjima koliko u pogrešnoj percepciji značaja i uloge vaspitno-obrazovnog rada s maloletnicima, a time i stručnosti vaspitača.

Ključne reči: maloletnici, vaspitači, vaspitne mere i maloletnički zatvor, kompetencije.

¹ Rad je nastao u okviru projekta „Kriminal u Srbiji: fenomenologija, rizici i mogućnost socijalne intervencije“ (broj 47011), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

Visoki zidovi, teške kapije, stara i nehigijenska arhitektonska rešenja i spoljašnje obezbeđenje prvo su o čemu se razmišlja kada se pomenu uslovi u zatvorima. Međutim, osoblje svih službi u KPZ-u i zatvorenici ključni su faktori koji čine život u zatvoru (ne)podnošljivim. U javnosti, ali i u stručno-naučnim raspravama o izvršenju krivičnih sankcija, često se zaboravlja na zaposlene, pogotovo u službama za tretman, koji dobar deo života provode iza zatvorskih zidova, pokušavajući da, bar nekim, vrate životna uporišta i izmene „kriminalni sistem vrednosti” u skladu sa društveno prihvatljivim ponašanjem.

Prenaseljenost zatvora u svetu i kod nas, porast recidivizma i nasilnih krivičnih dela ukazuje na to da ni najstrože kazne kroz istoriju nisu imale uspeha u smanjenju kriminaliteta. Izostanak tretmana prilagođenog potrebama zatvorenika i organizovanog na profesionalan način neizbežno jača represivnu ulogu zatvora. Poznato je da nijedan oblik tretmana uzet kao jedini, ma koliko popularan i savremen bio, nije podjednako efikasan kod svih pojedinaca i u svim okolnostima. Surovost kazne i nepovoljni uslovi u zatvoru mogu biti uspešni samo u degradiranju ličnosti zatvorenika. Tretman, a u okviru njega vaspitno-obrazovne delatnosti kao ključni činilac, trebalo bi da ublaži posledice loših strana zatvaranja i da probudi potrebu za drugaćijim životom osuđenika. Zatvaranje ne znači samo lišenje slobode nego i ograničavanje mnogih drugih prava, što deprimira zatvorenike i ugrožava ljudsko dostojanstvo.

Nije naodmet podsetiti se A. S. Makarenkove² *Pedagoške poeme* i *Zastave na kulama*, te njegovog prevaspitačkog veruju u poverenje i poštovanje ličnosti maloletnih besprizornika i prepostavku da svaki prestupnik nosi u sebi klicu dobrega i da ih treba (pre)vaspitavati životom i radom u kolektivu. Svoj vaspitački kredo proverio je u kolonijama „Maksim Gorki” i „Đeržinski”, u kojima je maloletnim prestupnicima vratio veru u život vaspitavši ih kao visoko moralne osobe (Knežić, 2014). Makarenko je pokazao da priroda, porodica i život ne stvaraju toliko „rđavog” maloletnika koga valjano vaspitanje, obrazovanje i rad ne može učiniti boljim. U stradalničkom iskustvu prestupnika postoje i iskre nade, koje dobar vaspitač može raspiriti.

Da zatvori i dalje ne bi bili jedino „... nemilosrdne škole, sumorne radionice...” (Fuko, 1997: 261) ili „rasadnici” profesionalnih kriminalaca,

² Anton Sejmonovič Makarenko (1888–1935) je sovjetski pedagog koji je razradio niz pedagoških ideja iz svog iskustva u vaspitnom radu s maloletnim prestupnicima.

neophodno je više pažnje posvetiti vaspitačima (njihovom ugledu, položaju i stručnim kompetencijama) preko čijih „leda se prelamaju” teški poslovi prevaspitanja, gde nauka, zakon i praksa nemaju dovoljno dodirnih tačaka. Krilatica da „vaspitač treba da bude vaspitan” postala je koliko istrošena koliko i istinita. Štaviše, takozvani rad na sebi temeljna je odnosno ontološka odrednica i imperativna obaveza svake ljudske jedinke – ne samo zaposlenih na poslovima zatvorskog vaspitača. Sve je to lepo, ali ne i dovoljno ako su vaspitači marginalizovani i služe zatvorskoj upravi da formalizuje odluke koje su unapred doneli da bi se dobili sitni bodovi od rukovodilaca (Krstić, 2013). Međutim, oni koji na bilo koji način mare za stručnost obrazovne struke vaspitača ne mogu samo slegati ramenima i bespomoćno odustajati od posla kojim treba da se bave. Zaklanjanje iza zavesa bilo kojih (ne)prilika samo je izraz vlastite nemoći ulaženja u polje sopstvenih iskušenja. Ne da li, nego kako se izboriti sa problemima stručnosti i priučenosti vaspitača u zatvoru – prvorazredni je ispit pedagoške i andragoške nauke i struke.

Zakonska rešenja: svrha vaspitnih mera i kazne maloletničkog zatvora

Oni koji na bilo koji način – naučno-teorijski, profesionalno-stručni ili praktični brinu o sudbini lica lišenih slobode upućeni su na zakonska određenja načina postupanja prema njima. U sistemu za izvršenje krivičnih sankcija u Srbiji postoje dve ustanove za maloletnike: Vaspitno-popravni dom (VPD) u Kruševcu i Kazneno-popravni zavod (KPZ) u Valjevu, koje u ovom radu uslovno nazivamo *zatvori*. U Kruševac se upućuju maloletna lica (od 14 do 18 godina) kojima je izrečena vaspitna mera u trajanju od šest meseci do četiri godine. U Valjevu se nalaze stariji maloletnici (od 16 do 18 god.) i mlada punoletna lica (do 23 god.) na izvršavanju kazne maloletničkog zatvora.

Zakon o izvršenju krivičnih sankcija i *Zakon o maloletnim izvršiocima krivičnih dela i krivično pravnoj zaštiti maloletnih lica* (u daljem tekstu: *Zakon*) uređuje izvršenje kazne zatvora u Srbiji. Zakone prati i *Pravilnik o tretmanu, programu postupanja, razvrstavanja i naknadnom razvrstavanju osuđenih lica* i *Pravilnik o kućnom redu kazneno-popravnih zavoda i okružnih zatvora*, kojim se bliže određuje sprovodenje tretmana od strane Uprave za izvršenje krivičnih sankcija. Uz navedene pravilnike, za ostvarenje tretmana u zatvorima danas bitne su i sledeće strategije: *Strategija razvoja sistema izvršenja krivičnih sankcija u RS (2013–2020)*, *Strategija za smanjenje preopterećenosti smeštajnih kapaciteta u zavodima za izvršenje krivičnih sankcija u RS u periodu 2010–2015* i *Nacrt strategije za socijalnu reintegraciju i prihvatanje osuđenih lica za period 2012–2015*. U obe ustanove se

organizuje osnovna škola po programu za obrazovanje odraslih i stručno osposobljavanje. Pored organizovanog slobodnog vremena u ustanovama, postoje dodatni programi koji se realizuju kroz grupni oblik rada i za njih su odgovorni službenici tretmana: prevencija i odvikavanje od alkohola i PAS; razvijanje socijalnih veština; grupna porodična terapija, programi pripreme za život po izdržanoj kazni, aktivno traženje posla; HIV projekat; trening zamene agresije i stanovanje, odevanje i ishrana (Godišnji izveštaj 2013 UIKS).³ To su službeni podaci, nisu nam poznata naučna istraživanja koja bi posvedočila njihovu postojanost u praksi.

Podsetićemo na neke odredbe iz Zakona koje se odnose na svrhu lišenja slobode maloletnika, iz koje se najbolje vide zaduženja i poslovi službe za tretman i obuku. Član 10 određuje svrhu vaspitnih mera i kazne maloletničkog zatvora: „*U okviru opšte svrhe krivičnih sankcija (član 4 Krivičnog zakonika), svrha krivičnih sankcija prema maloletnicima je da se nadzorom, pružanjem zaštite i pomoći, kao i obezbeđivanjem opšteg i stručnog osposobljavanja, utiče na razvoj i jačanje lične odgovornosti maloletnika, na vaspitanje i pravilan razvoj njegove ličnosti, kako bi se obezbedilo ponovno uključivanje maloletnika u društvenu zajednicu. Svrha maloletničkog zatvora je, pored svrhe iz stava 1 ovog člana, i vršenje pojačanog uticaja na maloletnog učinioца da ubuduće ne vrši krivična dela, kao i na druge maloletnike da ne vrše krivična dela.*” (Zakon, 85/05).

Određujući svrhu vaspitnih mera i kažnjavanja maloletnika zakonodavac se hvata u koštač s najvažnijim vaspitno-obrazovnim problemima: promenama ponašanja (ne samo na kognitivnom nego i na konativnom i afektivnom delu ličnosti). Bojimo se da vaspitanje i rad na uspešnom uključivanju maloletnika u društvenu zajednicu završava najvećim delom u koricama zakona i pravilnika. I takozvanim stručnim i priučenim vaspitačima život u ovim ustanovama nameće realnost (zakonska i fizička) koju treba svakodnevno živeti i očekivati da prestupnike „privedu samim sebi” i životu bez novih prestupa. Da bi zakonske odredbe postale sastavni deo vaspitno-popravnih i kazneno-popravnih ustanova, neophodna je najšira podrška zaposlenima u tim institucijama. Zapravo, od usmerenosti samo na kažnjavanje i represiju trebalo bi se okrenuti na pozitivne strane maloletnika i

³ Od 12 oblasti razvoja sistema izvršenja krivičnih sankcija Uprava za izvršenje krivičnih sankcija je do 2020. godine izdvojila tri aktivnosti koje se odnose na obuke i stručno osposobljavanje: uspostavljanje novih programa tretmana obuke i stručnog osposobljavanja za osuđena lica; uspostavljanje posebnih programa za posebno osetljiva lica i i osavremenjivanje obuke i stručnog usavršavanja.

prihvatići promene u programima tretmana i načinu postupanja. A to mogu samo stručni kadrovi.

Jedna od vaspitnih mera o kojoj je reč u ovom radu jeste upućivanje u vaspitnu ustanovu, upućivanje u vaspitno-popravni dom, upućivanje u posebnu ustanovu za lečenje i osposobljavanje. *Zavodske mere izriču se prema maloletniku prema kome treba preduzeti trajnije mere vaspitavanja, lečenja i osposobljavanja uz njegovo potpuno odvajanje iz dotadašnje sredine, radi vršenja pojačanog uticaja na maloletnika. Zavodske mere izriču se kao poslednje sredstvo i mogu trajati, u granicama određenim ovim zakonom, samo koliko je potrebno da bi se ostvarila svrha vaspitnih mera* (član 11 Zakona 85/05). Upućivanje u vaspitno-popravni dom propisano je u članu 21: *Sud će izreći meru upućivanja u vaspitno-popravni dom maloletniku prema kome, pored izdvajanja iz dotadašnje sredine, treba primeniti pojačane mere nadzora i posebne stručne programe vaspitavanja. Pri odlučivanju da li će izreći ovu meru sud će posebno uzeti u obzir raniji život maloletnika, stepen poremećaja ponašanja, težinu i prirodu učinjenog krivičnog dela i okolnost da li je prema maloletniku ranije bila izrečena neka krivična ili prekršajna sankcija.*

Kažnjavanje starijih maloletnika i upućivanje u kazneno-popravni dom određeno je sledećim članovima Zakona:

Starijem maloletniku koji je učinio krivično delo za koje je zakonom propisana kazna zatvora teža od pet godina, može se izreći kazna maloletničkog zatvora ako zbog visokog stepena krivice, prirode i težine krivičnog dela ne bi bilo opravданo izreći vaspitnu meru (član 28).

Maloletnički zatvor ne može biti kraći od šest meseci ni duži od pet godina, a izriče se na pune godine i mesece. Za krivično delo za koje je propisana kazna zatvora dvadeset godina ili teža kazna, ili u slučaju sticaja najmanje dva krivična dela za koja je propisana kazna zatvora teža od deset godina, maloletnički zatvor može se izreći u trajanju do deset godina (član 29).

Osuđenim maloletnicima tokom izdržavanja kazne omogućuje se: obrazovanje, stručno i radno osposobljavanje za zanimanje prema njihovim sposobnostima, sklonostima i dotadašnjem školskom i radnom angažovanju, u skladu sa mogućnostima kazneno-popravnog zavoda. Osnovu postupanja sa osuđenim maloletnicima čini uključivanje u vaspitno korisno radno angažovanje uz odgovarajuću naknadu, omogućavanje i podsticanje veza maloletnika sa društvom izvan zavoda putem pisama, telefonskih razgovora, primanja poseta, odsustva i dr., kao i uključivanje u sportsku, kulturnu, umetničku, zabavnu aktivnost i osiguravanje uslova za vršenje verskih

obreda. Stručna lica koja sprovode tretman maloletnika moraju posedovati posebna znanja iz oblasti pedagogije, psihologije i penologije (član 138).

Iz navedenih normativnih odredbi vidi se da upućivanje u vaspitno-popravni dom i kazneno-popravni zavod zauzima posebno mesto u državnoj reakciji na maloletničku delinkvenciju. Zakonskim odredbama gotovo da se nema šta dodati samo se bojimo da je uspeh tih mera nemoguće sagledati bez realnih uslova u kojima se one ostvaruju: neodgovarajuća arhitektonska rešenja, zastarelost opreme i programa tretmana, nedovoljan broj i neadekvatna sposobljenost zaposlenih... Zatvor je ustanova tzv. totalnog tipa, gde su osuđenici 24 sata pod nadzorom i gde su gotovo sve aktivnosti organizovane po strogo određenim pravilima. Stroga hijerarhija uloga vlada i za osoblje koje je neretko usmereno na kažnjavanje a ne na tretman i pozitivne strane osuđenika. Zadatak zaposlenih jeste da obezbede sigurnost i zaštitu za društvo, ostale osuđenike i osoblje od opasnih učinilaca krivičnih dela, ali i obezbeđivanje tretmana koji će omogućiti osuđenicima efikasniju integraciju nakon izdržane zatvorske kazne.

Službe koje postoje u srpskim zatvorima propisane su *Zakonom o izvršenju krivičnih sankcija Republike Srbije*. U zavodima mogu postojati sledeće službe:

- 1) služba za tretman;
- 2) služba za obezbeđenje;
- 3) služba za obuku i upošljavanje;
- 4) služba za zdravstvenu zaštitu;
- 5) služba za opšte poslove.

Za dva ili više zavoda mogu se obrazovati zajedničke službe (čl. 19).

Navećemo samo zadatke Službe za tretman propisane čl. 20 ZIKS-a i Službe za obuku i upošljavanje (čl. 23), ne umanjujući značaj i ulogu ostalih zaposlenih u zatvoru.

Služba za tretman procenjuje individualne potrebe, kapacitete za promenu i stepen rizika osuđenog za ponavljanje krivičnog dela, utvrđuje i sprovodi individualizovani program postupanja i primenjuje metode i postupke u cilju ostvarivanja individualne prevencije.

Služba za tretman utvrđuje program postupanja prema osuđenom, usklađuje rad ostalih službi i drugih učesnika u sprovođenju programa i obavlja druge poslove određene ovim zakonom.

Služba za obuku i upošljavanje obučava osuđene za rad, organizuje njihov rad i obavlja druge poslove određene zakonom, saglasno programu postupanja prema osuđenom.

Malo je reći da složeni zadaci navedenih službi u Zakonu zahtevaju osposobljen kadar, makar ga zvali jednim imenom – vaspitači. Zbog specifičnosti zatvorske sredine i ograničenja pod kojima se odvija rad navedenih službi, posao vaspitača zahteva dodatne psihološke, pedagoške, andragoške, penološke pripreme i stalnu podršku u osposobljavanju vaspitača. Može se posumnjati u adekvatnu pripremu vaspitača tokom formalnog obrazovanja⁴ za područje praktičnog vaspitno-obrazovnog rada u tretmanu zatvorenika. Bez integralnog jedinstva inicijalnog obrazovanja i celoživotnog stručnog razvoja vaspitača, ne može biti efikasnog rada ni u jednom području, pogotovo ne u nepredvidljivoj i po mnogo čemu kompleksnoj praksi u penalnim ustanovama. Pitanje je da li se tokom bazičnog obrazovanja razvijaju kod studenata (budućih vaspitača u zatvoru) one kompetencije koje će im omogućiti snalaženje u složenim uslovima rada sa osuđeničkom populacijom. I ne samo sa osuđenicima nego i sa porodicom, lokalnom zajednicom itd. u cilju što uspešnije reintegracije po izvršenju zatvorske kazne. Nije svejedno koji su fakultet završili vaspitači i da li su i koje edukacije imali posle inicijalnog obrazovanja. Priučenost i improvizacija ni u jednom poslu ne može da zameni obrazovanje za struku. A da je posao zatvorskog vaspitača na marginama, ne samo struke nego i nauke, pokazuje i oskudna literatura.

Obrazovanje i stručno osposobljavanje su sastavni deo tretmana koji je propisan Zakonom. Tretman osuđenika zasnovan na obrazovanju, obuci i upošljavanju trebalo bi da ima najviše šansi za uspeh jer bi istovremeno ispunio tri zadatka: „pripremio“ osuđenika za život po isteku kazne; obezbedio bolje funkcionisanje zatvora i ispunio svrhu zatvorske kazne – da osuđene osobe više ne čine krivična dela. Na to upućuju i rezultati istraživanja. Odgovoriti na izazove obrazovanja u zatvorima, bar za motivisane polaznike, prepostavlja otvaranje ovih institucija prema svetu i planiranu pripremu za život van zatvora. Programi za osuđenike trebalo bi da se usmere na razvijanje veština i kompetencija za zapošljavanje, ali i razvijanje veština i sticanje znanja za funkcionisanje u društvu, porodici, radnom mestu i sl. (Knežić, Savić, 2013). Recidivizam opada upravo kada su edukativni programi kreirani tako da razvijaju socijalne veštine, podstiču umetničko izražavanje i usvajanje tehnika i strategija za regulisanje vlastitih emocija navodi Ripli (Ripley, 1993). Ovaj autor takođe ističe važnost

⁴ Fakulteti koji se navode u konkursima za radno mesto vaspitača u zatvoru su: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – smer za prevenciju i resocijalizaciju, Fakultet političkih nauka – smer za socijalni rad, Filozofski fakultet – psihologija, sociologija, pedagogija i andragogija i Učiteljski fakultet.

moralnog obrazovanja i razvijanja kritičkog mišljenja i rešavanja problema u edukativnim programima. Učestvujući u ovakvim programima zatvorenici na produktivan način koriste vreme provedeno u zatvoru, a usvajanje novih veština doprinosi njihovom osećanju samopoštovanja i postignuća.

Postavlja se jedino pitanje da li broj i stručnost zaposlenih u tim službama može na efikasan način „odraditi“ zadatke propisane zakonom i Pravilnicima. Po Izveštajima Helsinškog odbora za ljudska prava u Srbiji (2010) i zaštitnika građana (2013) mnogo je problema vezanih za uslove rada na prevaspitanju i reintegraciji, u ovom slučaju maloletnika. Poseban problem u realizaciji tretmana i u vaspitno-popravnom domu i u kazneno-popravnom zavodu predstavljaju maloletnici koji se nalaze u zatvorenim odeljenjima odnosno u Odeljenju pojačanog nadzora. Njima je potreban intenzivan vaspitni tretman, a oni vreme provode izolovani od ostalih bez mogućnosti uključivanja u obrazovne, slobodno-vremenske i radne aktivnosti. Zabrinjavajući je podatak da čak 80–90 odsto mlađih ne obilaze njihove porodice. Učešće u pojedinim aktivnostima predstavlja pre izuzetak nego pravilo, u njih je uključen mali broj osudenih i nije obezbeđen kontinuitet rada. Vaspitni rad je za ovu kategoriju osuđenih više nego potreban navodi se u Izveštajima.

Ko sve obavlja posao vaspitača

Svaka rasprava o obrazovoj strukturi vaspitačkog kadra u kazneno-popravnim zavodima u sebi sadrži kao polaznu osnovu pokušaj definisanja osnovnog pojma – vaspitač. Rečnički gledano vaspitač je: *educator, teacher; le maître, educateur; Lehrer, Erzieher; odgajatelj* – u najširem smislu, to je osoba koja vaspitava. Međutim, profesionalnu funkciju vaspitača mogu obavljati samo osobe koje su stekle opšte, stručno i pedagoško-psihološko obrazovanje da planiraju, programiraju, potiču, usmeravaju rad i vrednuju vaspitne rezultate (Pedagoška enciklopedija, 1989: 137). Ovde ćemo se ograničiti na navedeno određenje, ne ulazeći u nabranjanje brojnih definicija vaspitanja i obrazovanja, a time i vaspitačkog profila kadrova.

Lako je uočiti da je određenje profila vaspitača u KPZ-u, kada se koristi u najširem ali i najneodređenijem smislu, toliko široko da ga nose i oni kojima to ne pripada. Pod pojmom *vaspitač⁵*, u zatvorskom sistemu Srbije

⁵ Dobar primer konfuznosti i neselektivnosti opisa poslova radnog mesta vaspitača prepoznatljiva je iz jednog konkursa objavljenog za to radno mesto: *obavlja individualni vaspitno korektivni rad, grupni i kolektivni rad sa osuđenim licima, vrši planski i sistematski uticaj na otklanjanje asocijalnih i antisocijalnih stavova kod osuđenih, podstiče osuđene na*

podrazuma se visokoobrazovani stručnjak koji neposredno radi sa osudenikom na realizaciji vaspitno-korektivnog programa. Uslovi za obavljanje poslova vaspitača su: završen Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – smer za prevenciju i resocijalizaciju, Filozofski fakultet (grupa pedagogija, psihologija, sociologija), Učiteljski fakultet ili Fakultet političkih nauka – smer socijalna politika (Stevanović, 2010: 280). Čitajući literaturu posvećenu izvršenju krivičnih sankcija, ne nailazi se na dovoljno podataka o značaju i ulozi vaspitača. Izgleda da se njihovom trudu ne pridaje zaslužen značaj ili se samouvereno misli da njihov posao može obavljati bilo ko, jer o njemu svi znaju sve. Lako ga je potceniti. Bolje je zapitati se da li svi vaspitači zaslužuju da nose to ime. Nije lako ospesobiti maloletnika da svojevoljno poštue pravila i vrednosti društva koje ga je lišilo slobode, porodice, autonomije itd., ni s najboljim stručnjacima niti uz najadekvatnije programe. Očekivano je da je „nadležnost“ vaspitača u institucionalnom tretmanu najsigurnija karika u lancu od koje bi maloletnici trebalo da imaju korist nakon izlaska iz zatvora, ali i dok su u njemu. Delotvornog tretmana: upoznavanja ličnosti osudenika, programa postupanja, obrazovanja, obuke, uposlenja, grupnih i individualnih oblika rada i organizovanja slobodnog vremena nema bez obrazovanog kadra. Neizbežno je zapitati se da li vaspitači poznaju specifične metode i tehnike prilagođene procesu učenja i obrazovanja odraslih, da li su spremni i otvoreni za učenje i primenu novih metoda i stilova učenja, da li su ospesobljeni, i ako jesu da li su oni uključeni prilikom odabira maloletnika za ospesobljavanje, obučavanje i rad. Navedena pitanja su retorička, odgovori na njih zahtevaju ozbiljna naučna istraživanja.

Da poslenici sa područja te aktivnosti u penalnim ustanovama ne uživaju „moć i ugled“, često govore vaspitači istraživačima penalnih ustanova. Rečima jednog vaspitača sa dugogodišnjim iskustvom u KPZ-u treba verovati kad kaže da uz nedostatke jasnog profesionalnog identiteta profesije zatvorskog vaspitača na marginalizaciju Službe za tretman utiču mnoge (ne)vidljive podele koje se godinama stvaraju preteći da dovedu u pitanje i vaspitni rad u zatvorima. Jedan od nevidljivih uzroka je i završeni fakultet, pri čemu se favorizuju vaspitači koji su završili FASPER u odnosu na psihologe, sociologe, pedagoge i andragoge (iako blagu prednost imaju psiholozi) (Krstić, 2013).

samoučešće u različitim aktivnostima, obavlja i evidentira razgovore sa osuđenim, daje trenutne, periodične, godišnje i završne ocene za osuđene, obilazi osuđene i prati uspeh u školovanju i stručnom usavršavanju, obilazi osuđene u Odeljenju sa pojačanim nadzorom i tretmanu i tokom izdržavanja samice, (...) obavlja i druge poslove koje mu odredi načelnik službe i upravnik (www.sukgov.rs, oglasi).

Iako nije nevažan naziv kadra koji radi sa osuđenicima, o kome bi vredelo detaljnije raspravljati, taj rad ne može imati uspeha ako se improvizuje, ako ga radi neosposobljeno osoblje samo u cilju što boljih izveštaja koji se šalju nadležnim.

Uspešnost bilo koje funkcije vaspitača temelji se na relevantnim kompetencijama (znanjima, sposobnostima, veštinama, stavovima...) i to vodi do ključnog pitanja – da li vaspitači u zatvorima imaju kompetencije za rad sa specifičnom populacijom kakva je osuđenička. Da ponovimo, tu dolazimo do studijskih planova i programa na matičnim fakultetima.

Iako je posao vaspitača strukturalno složen, retke su rasprave o tom pitanju i još redi prioriteti u pogledu sistematskog pristupa razvijanju kompetencija u kontekstu profesionalnog razvoja zatvorskih vaspitača. Jednako tako, nisu nam poznata istraživanja koja bi ukazivala na potrebu objektivnijeg procenjivanja kompetencija onih koji rade na osmišljavanju rada na resocijalizaciji osuđenih u KPZ-u. Koja su to poželjna svojstva vaspitača i rukovodioca službi za tretman u penalnim ustanovama gde kaznu izdržavaju ne samo maloletnici nego i odrasli osuđenici? Za kojim znanjima i veštinama imaju potrebe u radu sa specifičnom zatvoreničkom populacijom? Ako se osposobljavaju, ko su nosioci edukacija, na kojim sadržajima...? Osoblju je važno dati priliku za kontinuirane obuke koje će im omogućiti da ostanu u toku sa znanjima iz struke, ali i da se povezuju i dele iskustva i resurse sa kolegama iz drugih zatvora, kao i sa kolegama koji rade u klasičnom obrazovanju. Oni takođe treba da su u stanju da sarađuju sa ostalim osobljem uključenim u održavanje zatvorskog režima (zatvorski stražari, uprava itd.). Sistematska briga i rešenost društva treba da bude u pravcu sagledavanja kadrovskih problema u svim službama. O zaposlenima u službi za obezbeđenje se „vodi računa” u Centru za obuku i stručno usavršavanje zaposlenih u Upravi za izvršenje krivičnih sankcija (koji je otvoren 2006. godine u Nišu uz pomoć Misije OEBS-a u R. Srbiji). U toku 2012. godine u tom Centru kroz obuku je prošlo 363 zaposlena u svim srpskim zatvorima, od toga su samo 62 polaznika bila iz Službe za tretman (UIKS za 2012. godinu).

I u toku 2013. godine, u Centru je različite programe pohađalo preko 850 službenika, od komandira do nadzornika. Obuku za rad na kompjuterima prolazili su radnici u administraciji, a 65 zaposlenih u ustanovama za izvršenje krivičnih sankcija pohađalo je seminar o prevenciji stresa i sindroma sagorevanja, ne navode se podaci iz kojih službi (UIKS, 2013). Nesporno je da je uloga Službe za obezbeđenje višestruko specifična i da su njihove edukacije najbrojnije, ali i organizacija obrazovanja u ostalim

službama zaslužuje veću pažnju i primenljivost ponuđenih programa u praksi (Knežić, 2016).

Da su „zatvori u krizi” u proteklim decenijama, upozoravaju nas istraživači te oblasti (Mrvić Petrović, 2007, Coyle, 2010. i dr.). Razlozi su višestruki, a posledice negativne za zatvorenike, ali i za osoblje. Poznato je da na klimu u zatvoru, posebno na obrazovanje, značajno utiče kako ustanova i samo zatvorsko osoblje vide svrhu obrazovanja u zatvoru, a od značaja su i vrednosti i stavovi osoba koje su na pozicijama autoriteta u zatvoru. Dobro upravljanje i efikasnost zatvorskog tretmana zavisi od čestitosti osoblja, stručnih sposobnosti i lične prilagodljivosti osoblja promenama koje nosi posao koji obavljaju (Blake & Sackett, 1975, prema Vacca, 2004).

Podaci⁶ koji slede odnose se na stepen stručne spreme zaposlenih u službama za obuku i upošljavanje i tretman u dve ustanove za maloletnike.

Tabela 1. Stepen stručne spreme u službi za obuku i upošljavanje

Stepen obrazovanja	OIU VPD Kruševac		OIU maloletnici Valjevo	
	N	%	N	%
Niži razredi OŠ	0	0	0	0
OŠ	2	3,5	0	0
Trogodišnja – zanat	20	35,1	15	46,9
Četiri god. sss	15	26,3	7	21,9
Četiri god. zanatska	3	5,3	7	21,9
Viša ss	5	8,8	0	0,0
VSS	11	19,3	3	9,4
Master, doktorat	0	0	0	0
Nema podatka	1	1,8	0	0
Suma	57	100	32	100

Najveći deo rada na organizovanju obuke i osposobljavanja osuđenih, što se iz podataka vidi – 38 (66,7%) u VDP Kruševac i 29 (90,7%) u KPZ Valjevo, izvode kadrovi sa trećim i četvrtim stepenom stručnosti (trogodišnje škole – zanati i četvorogodišnje srednje škole). Ne sumnjamo da dobri instruktori praktične nastave znaju svoj zanat, ali sumnjamo da se „njihova

⁶ Podatke smo dobili u kadrovskoj službi Uprave za izvršenje krivičnih sankcija u martu 2016. godine.

ruka” može pružiti do nadležnosti resocijalizacije, prevaspitanja, osposobljavanja i postpenalnog tretmana.

Tabela 2. Stepen stručne spreme zaposlenih u službi tretmana

Stepen obrazovanja	Tretman VPD Kruševac		Tretman Valjevo	
	N	%	N	%
Niži razredi OŠ	0	0	0	0
OŠ	0	0	0	0
Trogodišnja – zanat	4	6,2	0	0
Četiri god. sss	9	13,8	1	5
Četiri god. zanatska	0	0	0	0
Viša ss	2	3,1	3	15
VSS	50	76,9	16	80
Master, doktorat	0	0	0	0
Nema podatka	0	0	0	0
Suma	65	100	20	100

Analiza strukture obrazovnih profila lako pokazuje da je među zaposlenima u službi za tretman u obe ustanove najveće onih koji imaju visoko obrazovanje, u Kruševcu 50 (76,9%) a u Valjevu 16 (80%) i time imaju formalno ispunjen uslov za rad u toj službi. Među psiholozima, defektolozima⁷ (koji su najbrojniji), sociolozima, socijalnim radnicima, pedagozima i andragozima, našli su se i profesori marksizma, istorije, geografije, razredne nastave, politikolozi, mašinski inženjeri... Ovim nije iscrpljena lista postojećih profesija koje se bave vaspitačkim poslom u KPZ-u, ali i navedena zanimanja dovoljno govore koliko su „šaroliki“ obrazovni podaci o osoblju u službi za tretman. Nije zanemarljiv broj vaspitača u Kruševcu koji imaju trogodišnju ili četvorogodišnju stručnu spremu (13 – 20%). Tako posao vaspitača obavljaju i ekonomski tehničari, osobe sa završenom gimnazijom, računovođe itd. Pretpostavljamo da su se oni našli na tim mestima posle višegodišnjeg rada sa maloletnicima. Da li godine staža neminovno znače i iskustvo u praksi?

⁷ Jedan broj vaspitača u početku svoje karijere nije imao diplomu, te su uz rad postali diplomirani defektolozi (Krstić, 2013).

Šta su oni s takvim formalnim obrazovanjem sposobni da učine u službi za tretman (npr. procenjivanje individualnih potreba osuđenika, utvrđivanje i sprovodenje individualizovanog programa postupanja, organizovanje grupnih oblika rada – specijalizovani programi, edukacije, stručno osposobljavanje, radionice, slobodne aktivnosti i sl.)? Nažalost, u ostalim zatvorima u Srbiji još je veća zastupljenost ugostiteljskih tehničara, konfekcionara, fizioterapeutskih tehničara i ostalih srednjoškolskih „vaspitača“ (Knežić, 2016).

Doza neuvažavanja i marginalizovanja osoblja iz službi za tretman i obuku i upošljavanje i na ovom mestu je vidljiva. Pored povećanja broja zaposlenih (vaspitača, lekara, instruktora...), neophodno je pažnju posvetiti njihovom kontinuiranom usavršavanju i učenju. Isto tako, relevantna su i pitanja:

- da li posao vaspitača, nastavnika i instruktora za praktičnu nastavu obavljaju osobe u skladu sa stručnim profilom svakog od njih;
- da li se oni koji imaju „odgovarajuće diplome“ oslanjaju samo na znanje stečeno tokom školovanja;
- da li zaposleni imaju opšte i posebne kompetencije za specifičan rad sa osuđenicima.

Priprema osuđenika za život po isteku kazne moguća je jedino u pozitivnom okruženju s profesionalcima u svim službama. Na vaspitače se ne može gledati kao na drugorazredno osoblje zaduženo za svakodnevne rutinske aktivnosti (povremene individualne razgovore, isporuku pisama...), nego na zanimanje koje zahteva specifično obrazovanje i permanentno usavršavanje. Poznato je da „odgovoran“ vaspitač, uz stresan ali degradiran posao, napušta zatvor prvom prilikom koja mu obezbeđuje egzistenciju. Stoga je, na kraju i početku svega, potrebno vaspitačima vratiti ugled koji to ime zaslužuje, a ne da se njihov rad svodi na svakodnevne rutinske poslove ili, kako misle osuđenici, na cenzuru pošte i cinkarenje. Ili pak na administrativne poslove, koji ne ostavljaju vremena ni za retke individualne razgovore. I da li se povremeni razgovori vaspitača sa zatvorenicima mogu nazvati pružanjem psihosocijalne podrške? Zaposleni u službama za tretman u KPZ-u trebalo bi da poseduju širok spektar znanja i veština za uspešno organizovanje i sprovodenje korektivnog tretmana osuđenika. Znano je da vaspitači za obavljanje tako složenog posla moraju biti fleksibilni, sposobni za planiranje i organizovanje obrazovnih aktivnosti i praćenje svih preduzetih mera, obučeni za brzo prilagođavanje i adekvatno reagovanje u kriznim i stresnim situacijama, da imaju razvijenu empatiju i pozitivne stavove ka promeni i ostvarivanju resocijalizacije osuđenih. Kreiranje pozitivne i stimulativne atmosfere za učenje i balansiranje između

obrazovanja, kulturno-rekreativnih delatnosti i sportskih aktivnosti sa bezbednosnim merama, izazov je za profesionalce koji rade na resocijalizaciji u zatvorima (Coyle, 2000).

Imajući u vidu specifičnu prirodu zatvorskog obrazovanja i obuke, važno je osoblju obezbediti obuku koja će im pomoći da razumeju zatvorsku sredinu, problem bezbednosti i njihovu ulogu i odgovornost kao dela zatvorskog osoblja. Podučavanje u zatvoru je znatno vremenski zahtevnije nego u zajednici jer zatvorenici nisu motivisani da uče i često su zaokupljeni drugim stvarima na časovima: predstojećim saslušanjem na sudu, ličnim problemima kod kuće ili disciplinskim problemima unutar zatvora (Bracken, 2011). Kod nas, pored problema raznolikosti stručne spreme vaspitača, postoji i problem nedostatka usavršavanja posle završenog formalnog obrazovanja. Osoblje se oslanja na znanja stečena školovanjem i pojedinci na iskustvo stečeno radom sa osuđenicima. A da ona nisu dovoljna ni u jednoj oblasti, valjda, niko danas ne sumnja. Na osnovu razgovora sa nekim od vaspitača saznali smo da se problem usložnjava i zbog nepostojanja jasne podele poslova u skladu sa stručnim profilom vaspitača. Kada bi svako radio posao za koji je obrazovan, tretman osuđenih na izdržavanju zatvorske kazne bio bi funkcionalniji i uspešniji. Primera radi, posao organizovanja obrazovanja, obuke i usavršavanja trebalo bi da rade pedagozi i andragozi, a ne profesori geografije ili maturanti gimnazije; za različite psihoterapeutske tretmane i psihodijagnostiku razumno je da su zaduženi psiholozi, a ne profesori fizičke kulture ili fizioterapeutski tehničari, i tako redom (Knežić, 2016).

Reč na kraju

Gotovo da nema nauke iz korpusa društvenih i medicinskih oblasti koja na bilo koji način nije zadužena za probleme izvršenja zatvorske kazne. Efekti izvršenja krivičnih sankcija trebalo bi da daju odgovor na pitanje da li država efikasno utiče na učinioce krivičnih dela da promene ponašanje i ne vrše ponovo društveno nepoželjna ponašanja. A da bi celokupan tretman u penalnim ustanovama za maloletnike bio uspešan, između ostalih faktora, presudan je stručno osposobljen a ne priučen kadar. Uloga vaspitača (bilo kao vaspitača određene grupe maloletnika, načelnika službe za tretman, zaposlenog u timu za prijem i klasifikaciju maloletnika), njihovo obrazovanje i status trebalo bi da je ključno pitanje savremenog penološkog tretmana. Vaspitanja (individualnog i grupnog rada), opštег i stručnog obrazovanja, rada i osmišljenih aktivnosti u slobodnom vremenu nema bez usavršavanja i proširenja bazičnog obrazovanja zaposlenih.

I najbolja stručna sposobljenost bez nadogradnje može dovesti do rutinskog obavljanja posla, a izazovi vaspitača u kazneno-popravnim i vaspitno-popravnim zavodima su brojni – dovoljno je navesti sve učestalije vršenje nasilnih krivičnih dela pod uticajem alkohola i psihoaktivnih supstanci. Poslove obrazovanja, sposobljavanja i obuke u KPZ-u i VPD-u ne mogu obavljati kadrovi koji u svojim studijskim planovima i programima nemaju dovoljno, na prvom mestu: pedagoške, andragoške, didaktičko-metodičke, psihološke i penološke osnove za rad. Samo široko obrazovan kada, uz permanentno neformalno i informalno učenje, mogao bi biti od koristi u organizovanju i radu na resocijalizaciji, sposobljavanju, reintegraciji, ili kako ga god nazvali, osuđenika. S obzirom na značajan broj zaposlenih koji po bazičnom obrazovanju nisu profesionalno kompetentni za rad sa osuđeničkom populacijom (profesori istorije, marksizma, odbrane i zaštite, geografije, osobe sa završenom gimnazijom i ekonomskom školom...), dodatni kursevi i edukacije bi morali biti obavezni bez obzira na dugogodišnje iskustvo.

Bez obrazovanja, profesionalne veštine, mogućnosti za stalnim usavršavanjem i motivisanosti osoblja, teško se mogu postići pomaci ka boljim rezultatima u tretmanu zatvorenika. Jasno je da je osoblje bez uverenja i podrške uprave i nadležnih ministarstava (pravde, prosvete i finansijskih „vezanih ruku“). Preko njihovih „sposobnosti“ se prelamaju najteži i najvažniji problemi resocijalizacije delinkvenata.

Literatura:

1. Blake, H., Sackett, D. (1975). *Curriculum of Improving Communication Skills: A Language Arts Handbook for Use in Corrections*.
2. Bracken, C. (2011). *Bars to Learning: Practical Challenges to the 'Working Prison'*. CIVITAS: Institute for the Study of Civil Society. Retrieved from <http://www.civitas.org.uk/crime/barstolearning.pdf>.
3. Coyle, A. (2000). *Handbook for prison staff. A Human Rights Approach to Prison Management*. UK: International Centre for prison Studies
4. Fuko, M. (1977). *Nadzirati i kažnjavati*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
5. *Izveštaj o radu Uprave za izvršenje krivičnih sankcija za 2012.* <http://www.uiks.mpravde.gov.rs/cr/articles/izvestaji-i-statistika/>.
6. *Izveštaj o radu Uprave za izvršenje krivičnih sankcija za 2013.* <http://www.uiks.mpravde.gov.rs/cr/articles/izvestaji-i-statistika/>.
7. Knežić, B., Savić, M. (2013). Obrazovanje u zatvoru: od prava do realizacije. *Andragoške studije*, br. 1, 99–116.
8. Knežić, B. (2014). Obrazovanje osuđenika: od deklarativnog do stvarnog. U: *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja odraslih u Srbiji* (str. 109–123). Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

9. Knežić, B. (2016). Obrazovna (ne)prikladnost vaspitača u KPZ. U: Međunarodni naučni skup *Krivične i prekršajne sankcije i mere: izricanje, izvršenje i uslovni otpust* (str. 283–293). Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
10. Krstić, Ž. (2013). *Monografija jednog zatvora*. Valjevo, autorsko izdanje.
11. Mrvić Petrović N. (2007). *Kriza zatvora*. Beograd: Vojnoizdavački zavod.
12. *Pedagoška enciklopedija* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd; Zagreb: IRO „Školska knjiga“; Sarajevo: SOUR „Svetlost“, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Sarajevo; Titograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, OOUR Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature; Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.
13. Ripley, P. (1993). *Prison Education Role in Challenging Offending Behaviour*. Mendip Papers MP 047.
14. Stevanović, Z. (2010). *Zatvorski sistem i tretman osuđenih lica u Srbiji*, doktorska disertacija, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
15. *Strategija razvoja sistema izvršenja krivičnih sankcija do 2020* (2013). *Sl. glasnik RS*, br. 114/13.
16. *Zakon o izvršenju krivičnih sankcija i Izmene zakona o izvršenju krivičnih sankcija, Službeni glasnik RS*, br. 55/2014.
17. Zakon o maloletnim učiniocima krivičnih dela i krivičnopravnoj zaštiti maloletnih lica, *Sl. glasnik RS*, broj 85/05.
18. *Zatvori u Srbiji. Praćenje reforme zatvorskog sistema u Srbiji* (2012). Helsinski odbor za ljudska prava u Srbiji.
19. Zaštitnik građana, *Izveštaj o poseti KPZ za maloletnike Valjevo* (2013). Praćenje sprovođenja preporuka iz Izveštaja o poseti SRT Republike Srbije iz 2011. god. (dostupno na www.ombudsman.rs).

* * *

PEDAGOGUES IN PRISON FROM PROFESSIONAL EXPERTS TO UNDERTRAINED EMPLOYEES

Summary: Pedagogical and educational work with underage people who are imprisoned demands a pedagogue who is educated and trained for work in specific conditions. Changes of the relations of underage people towards society and delinquent behaviour should be realised in different actions within the treatment, but praxis shows that this work does not interest professional and scientific public.

Based on the analysis of the date of the Department for maintaining criminal sanction for the employees in VPD Kruševac and KPZ Valjevo, we tried to give answers to the questions: who does the work of a pedagogue, what is the initial training and education of the employees in the services of treatment, training and job searching? Do employees have competencies for specific work with the prisoners who are imprisoned in the underage institutions? Results show that there is educational inadequacy and the task of this paper is to point at inappropriate conditions and possible ways of their solution. The problem is not in normative solutions but in the wrong perception of the significance and role of pedagogical-educational work with underage people and professionalism of the pedagogues.

Key words: underage people, pedagogues, pedagogical measures and the prison for the underage, competencies.

* * *

ТИОРЕМНЫЕ ВОСПИТАТЕЛИ – ОТ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ДО ПРИУЧЕННОСТИ

Резюме: Воспитание и образование несовершеннолетних, наказанных на тюремное заключение, подразумевают образованного и обученного работать в конкретных условиях воспитателя. В рамках лечения, изменения в отношении несовершеннолетнего к обществу и своему правонарушительному поведению, достигаются с помощью различных процедур, но практика показывает, что ни специалисти ни общественность к этой работе не проявляют интереса.

Основываясь на анализе данных Администрации по исполнению уголовных санкций в Исправительной колонии "Крушевач" и Карательно-исправительной колонии "Валево", об их сотрудниках, мы попытались дать ответы на вопросы: 1. Кто выполняет работу педагогов? 2. Какова первоначальная подготовка персонала, работающего в службах для исправления поведения, профессионального обучения и поступления на работу? 3. Имеют ли учителя в колонии специальные компетенции для конкретной работы с осужденными несовершеннолетними, находящимися в колонии? Результаты указывают на педагогическую неадекватность воспитателей. Поэтому главная задача настоящей работы – указать на неадекватные условия и возможные пути для их решения. Проблема заключается, не только в нормативных решениях, сколько в неправильном восприятии важности и роли воспитательно-образовательной работы с несовершеннолетними, следовательно и профессиональной подготовки воспитателей.

Ключевые слова: несовершеннолетние, воспитатели, воспитательно-образовательные меры, исправительная колония, компетентность.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 1. 6. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljanje: 15. 6. 2017.

istorija pedagogije

MA Sanja M. DABIĆ

Beograd

Dr Nataša A. VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ

Filozofski fakultet

Univerzitet u Beogradu

Pregledni naučni rad

PEDAGOGIJA

LXXII, 4, 2017.

UDK: 37.01 Бакић В.

37.01 Младеновић В.

UPOREDNA ANALIZA SHVATANJA PEDAGOGIJE KAO NAUKE DR VOJISLAVA BAKIĆA I DR VOJISLAVA MLADENOVIĆA¹

Rezime: Iako su se proučavanjem ličnosti i ideja dvojice srpskih pedagoških velikana – dr Vojislava Bakića i dr Vojislava Mladenovića, godinama unazad bavili mnogi autori čija je sfera interesovanja primarno bila istorija pedagogije, do danas nije načinjena celovita studija u kojoj bi bila data uporedna analiza njihovih pedagoških koncepcata. Shodno tome, u ovom radu nastojaćemo da sistematski predstavimo njihove osnovne pedagoške ideje, sličnosti i razlike u njihovim pedagoškim shvatanjima, a pri tome ćemo se najpre ukratko osvrnuti na njihov život, rad i delo.

Ključne reči: pedagoški koncept, dr Vojislav Bakić, dr Vojislav Mladenović.

Uvod

Pri samom pomenu imena dvojice velikana – dr Vojislava Bakića i dr Vojislava Mladenovića, u naučnim krugovima uopšte, a naročito u pedagoškim, oseća se veliko poštovanje i zahvalnost. Govorimo o pedagozima koji su i danas cenjeni, a koji su svoj život posvetili unapređivanju obrazovnog sistema Srbije, utemeljivanju pedagogije kao

¹ Članak je nastao u okviru projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” (br. 179060).

nauke u našem tada nedovoljno razvijenom društvu i nauci. Svoje napredne ideje, poglede i shvatanja koja se odnose na pedagoška pitanja izneli su u brojnim delima i radovima, što je svakako omogućilo da ovi ugledni pedagozi i danas žive i da njihov uticaj i dalje traje.

Iako su živeli i delovali u različitim vremenskim periodima, ugledajući se na pedagoške osnove različitih autora, obojica su svojom profesionalnom delatnošću dali poseban pečat pedagogiji u Srbiji. Dr Vojislav Bakić je izdao veliki broj članaka i udžbenika, monografija, koje imaju i teorijsku, i praktičnu vrednost. On se trudio da svojim radom i delima doprinese unapređivanju obrazovanja, a naročito da poboljša praktičan, odnosno rad učitelja osnovnih i profesora srednjih škola, pa je tako davao ideje i savete o obrazovanju i vaspitanju, nastojao da svoja shvatanja iznosi jasno i koncizno, tako da ih učenici učiteljskih škola ili studenti Velike škole mogu lako razumeti i usvojiti. U jednom od svojih udžbenika, *Opšta pedagogika* (1897), Bakić navodi da se umnogome oslanjao na Herbarta i njegovu etiku, na Vuntovu i Benovu logiku i psihologiju, a ističe i Stoeve misli kao bitnu osnovu pedagoške hodegetike.² Ipak, u brojnim oblastima, Bakić se pozivao na sopstvena iskustva i uverenja koja iz njih proizilaze.³ S druge strane, kod dr Vojislava Mladenovića možemo prepoznati uticaj Pestalocijevih shvatanja o vaspitanju, detetu i ljudskoj zajednici. Kod njega se može uvideti pokušaj da jasno i celovito predstavi svoje ideje koje su zasnovane na tzv. klasičnim shvatanjima pedagogije i modernom viđenju pedagogije XX veka. Nastojao je da pomiri različite struje koje su bile aktuelne u pedagoškim naučnim krugovima, nudeći kompromis njihovim delimičnim sjedinjavanjem.

Predmet ovog istraživanja je uporedna analiza pedagoških koncepata dr Vojislava Bakića i dr Vojislava Mladenovića. *Cilj istraživanja* je sagledati sličnosti i razlike između pedagoških koncepata dr Vojislava Bakića i dr Vojislava Mladenovića. Iz navedenog predmeta i cilja istraživanja, proizilaze sledeći *zadaci*: ispitati na kojim pedagoškim osnovama drugih autora su dr Vojislav Bakić i dr Vojislav Mladenović izradili svoje pedagoške koncepte; ispitati sličnosti i razlike u pedagoškim konceptima dr Vojislava Bakića i dr Vojislava Mladenovića.

Život, rad i delo dr Vojislava Bakića i dr Vojislava Mladenovića

Vojislav Bakić rođen je 22. 8. 1847. godine, u selu Perna nadomak Topuskog u Hrvatskoj. Budući da je imao odgovarajuće kvalifikacije, ali i

² Bakić, V. (1897). *Opšta pedagogika*. Državna štamparija: Beograd, str. 4.

³ Isto, str. 5.

preporuku Đorda Natoševića, V. Bakić je 1870. godine podneo molbu Srpskom saboru za jednu od četiri stipendije za studije u Nemačkoj. Devetog jula iste godine, dobija odgovor Srpskog sabora da je stipendija odobrena i odlazi na studije, gde ostaje od 1870. do 1874. godine.⁴ Isprrva, 1870. godine, odlazi u Lajpcig, kod jednog od poznatijih herbartovaca T. Cilera, da bi dve godine kasnije prešao u Hajdelberg, gde studije nastavlja kod nešto umerenijeg herbartovca K. F. Stoja.⁵ Bakićeve studije u Nemačkoj karakteriše marljiv i predan rad, proučava pedagošku literaturu, piše seminarske radove, ali i sarađuje sa novosadskim i beogradskim časopisima. Nastavlja i sa učenjem stranih jezika, latinskog i engleskog jezika.⁶ Uporedo s tim, V. Bakić radi na doktorskoj tezi na temu „Rusooovljeva pedagogika sa gledišta filozofske pedagogike”, koju uspešno brani 28. 9. 1874. godine u Lajpcigu. Njegova doktorska disertacija objavljena je najpre 1874, a potom i 1908. godine na nemačkom jeziku, da bi tek 22 godine kasnije bila objavljena na srpskom jeziku.⁷

Godine 1875, V. Bakić prihvata poziv srpskih pedagoga koje je upoznao tokom boravka u Nemačkoj i dolazi u Srbiju.⁸ Ubrzo nakon prelaska u Srbiju, postaje profesor Učiteljske škole u Kragujevcu, gde najpre radi po specijalnom ugovoru.⁹ Kada je 1880. godine dobio državljanstvo Srbije, V. Bakić postaje stalni profesor, a kasnije i direktor Učiteljske škole, koja je u međuvremenu premeštena u Beograd. U ovoj školi ostaje do 1893. godine, odnosno punih 18 godina, a ovaj period njegovog života okarakterisan je kao jako plodan i bogat period tokom kojeg je objavio prve verzije svojih sistematskih dela iz pedagogije (*Opšta pedagogika* i *Primenjena nauka o vaspitanju*), ali i napisao mnogo drugih značajnih radova u kojima je obradio širok spektar pedagoških problema.¹⁰ Istovremeno, nastavlja da se profesionalno usavršava, te nastoji da što celovitije spozna rad i delo

⁴ Pedagoški muzej (u daljem tekstu PM), Fond Vojislava Bakića, f.I, br. 64, 65. *Molba Vojislava Bakića za stipendiju upućena Srpskom saboru*, Novi Sad, 19. jun, 1870. godine; *Odluka Srpskog sabora o dodeli stipendije Vojislavu Bakiću*, Sremski Karlovci, 9. jul, 1870.

⁵ Potkonjak, M. N. (2010). *Naši veliki prethodnici*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja, str. 72.

⁶ Isto, str. 17.

⁷ Milijević, S. (1998). Život i pedagoška delatnost Vojislava Bakića. U: P. Branković, *Okrugli sto dr Vojislav Bakić – utemeljivač pedagoške nauke kod Srba*. Banja Luka: Filozofski fakultet, str. 113.

⁸ Isto.

⁹ PM, Fond Vojislava Bakića, f.I, br. 11. *Ugovor o stupanju u službu profesora Učiteljske škole u Kragujevcu, sklopljen između dr Vojislava Bakića i ministra prosvete i crkvenih dela Stojana Novakovića, 21. januara, 1875. godine*.

¹⁰ Isto.

engleskih mislilaca i to ne samo pedagoga, već proučava i dela drugih naučnika – prirodnjaka, psihologa, sociologa i filozofa. Nova saznanja do kojih dolazi izneće u svojim delima, pokušavajući da poveže i objedini ideje ovih teoretičara sa osnovnim idejama Herbarta i herbartovaca, kojima je i sam u velikoj meri bio vođen.¹¹

Vojislav Bakić aktivno učestvuje i u javnom životu tadašnje Srbije, nastojeći da doprinese unapređivanju školstva i prosvete: odmah po osnivanju Glavnog prosvetnog saveta, 1880. godine, postaje njegov član i u Glavnom prosvetnom savetu ostaje punih 25 godina, tačnije do penzionisanja, 1905. godine.¹² Bakić je shvatao neophodnost konstituisanja i unapređivanja sistema školstva u Srbiji, te je kontinuirano i aktivno delovao u tom pravcu. Svestan potrebe za osnivanjem časopisa koji bi okupio učitelje i pružio im osnovu za dalje unapređivanje njihovog rada, V. Bakić je 6. septembra 1880. godine podneo molbu ministru prosvete i crkvenih dela da mu odobri osnivanje časopisa *Pedagoški list*.¹³ Premda je molba isprva odbijena, ministar prihvata njegovu narednu molbu i njegov časopis počinje da izlazi 1881. godine, ali pod nazivom *Vaspitač*. Već tokom iste godine, nakon osamnaestog broja, časopis je sam ugasio, budući da se na pedagoškoj sceni Kneževine Srbije pojavljuje glasilo Učiteljskog udruženja – časopis *Učitelj*.¹⁴ Kao poznati i priznati pedagog, V. Bakić je bio i redovni član Pedagoškog književnog zabora Hrvatske od 1882. godine, član Učenog društva od 1883. godine, a našao se i među osnivačima Srpske književne zadruge, koja je sa radom počela 1892. godine.¹⁵ Godine 1889, Vasa Pelagić je savetovao Vojislavu Bakiću da promeni političku stranku, ne bi li postao ministar prosvete Srbije. Ipak, Bakić je ostao dosledan svojim uverenjima, te je odbio ovaj predlog, smatrajući ga nemoralnim.¹⁶

Nakon više pokušaja, V. Bakić 1892. godine konačno biva izabran za profesora Filozofskog fakulteta Velike škole, na novoosnovanoj Katedri za pedagogiju, gde sa predavanjima iz pedagogike i metodike počinje od 1893.

¹¹ Milijević, S. (1998). Život i pedagoška delatnost Vojislava Bakića. U: D. Branković, *Okrugli sto dr Vojislav Bakić – utemeljivač pedagoške nauke kod Srba*. Banja Luka: Filozofski fakultet, str. 115.

¹² Isto.

¹³ Arhiv Srbije, f. XI, br. 86. *Molba Vojislava Bakića Ministarstvu prosvete i crkvenih dela za izdavanje časopisa*, Beograd, 6. septembar 1880. godine.

¹⁴ Potkonjak, M. N. (2001). *Pedagoška shvatanja Vojislava Bakića*. Beograd: Učiteljski fakultet, str. 21.

¹⁵ Isto.

¹⁶ Bakić, V. (2009). *Beleške o prosvetnim i kulturnim, političkim i ratnim događajima u Srbiji (1872–1929)*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja, Užice: Učiteljski fakultet, str. 7.

godine.¹⁷ U dva navrata bio je rektor Velike škole (1895/96. i 1897/98), a obavljao je i funkciju starešine Filozofskog fakulteta.¹⁸ Dok se stoički borio za to da Velika škola postane prvi srpski univerzitet, V. Bakić nije ni slutio da će, kada se to napokon dogodilo 1905. godine, univerzitetska profesura biti uskraćena mnogima koji su to zvanje imali u Velikoj školi, uključujući i njega. Ponuđeno mu je niže zvanje od onoga koje je do tada imao, uprkos njegovom angažovanju tokom rada u Velikoj školi, na kojoj je organizovao Pedagoški seminar 1894. godine, otpočeo sistem pedagoških studija, ali dao i neprocenjiv doprinos novim verzijama svojih dela *Opšta pedagogika* (1898) i *Posebna pedagogika* (1901). Stav prema pedagogiji, ali i njemu samom, V. Bakić nalazi uvredljivim i stoga traži da bude penzionisan, što mu biva omogućeno iste, 1905. godine. Pretpostavlja se da je i ovaj čin tadašnje vlade Srbije imao političku pozadinu i da je zapravo posredi bio obračun između pristalica Pašićeve Radikalne stranke i pristalica drugih stranaka, među kojima se našao i liberal Vojislav Bakić.¹⁹ Nakon penzionisanja, Bakić je nastavio da održava kontakte sa poznatim sprskim pedagozima, ali i da prati i piše radove o pojedinim pedagoškim problemima. Vojislav Bakić umire u 82. godini života, 30. 4. 1929. godine, u Beogradu.²⁰

Vojislav Bakić je bio veoma plodonošan pisac, napisao je i objavio preko 200 radova, u kojima je najviše pisao o pedagoškim pitanjima i problemima.²¹ Kao najznačajnija njegova dela, najčešće se izdvajaju sledeća: *Nauka o vaspitanju* (1878), *Pouke o vaspitanju dece u roditeljskoj kući* (1880), *O vaspitnom prilagođavanju* (1893), *Opšta pedagogika* (1897), *Posebna pedagogika* (1901), *Pedagoško iskustvo* (1909), *Srpsko rodoljublje i otačastvoljublje* (1910), *Samouprava pri školskom vaspitanju* (1911), *Moralni život u ratu i miru* (1920).

Vojislav R. Mladenović rođen je 25. 7. 1884. godine, u Jagodini. Odmah po otvaranju Učiteljske škole u Jagodini, 1898. godine, među prvom generacijom upisanih učenika našao se i Vojislav Mladenović, koji je ovu školu pohađao o državnom trošku. Škola je bila internatskog tipa, a nadležni su nastojali da njenom organizacijom i uređenjem pruže budućim učenicima

¹⁷ Isto.

¹⁸ Isto.

¹⁹ Isto, str. 21–22.

²⁰ Milijević, S. (1998). Život i pedagoška delatnost Vojislava Bakića. U: D. Branković, *Okrugli sto dr Vojislav Bakić – utemeljivač pedagoške nauke kod Srba*. Banja Luka: Filozofski fakultet, str. 115.

²¹ Ninković, A. (1998). Filozofski pogledi Vojislava Bakića. U: D. Branković, *Okrugli sto dr Vojislav Bakić – utemeljivač pedagoške nauke kod Srba*. Banja Luka: Filozofski fakultet, str. 34.

što bolje uslove za pripremu i osposobljavanje za poziv. Kao odličan učenik, Vojislav Mladenović školu završava 1902. godine.²² Po završetku učiteljske škole, V. Mladenović je punih 17 godina, odnosno od 1902. do 1919. godine, učiteljevao po raznim selima u Srbiji, a za to vreme je devet puta premeštan u osam sela Smederevskog, Moravskog i Požarevačkog okruga. Prve četiri godine proveo je u službi zastupnika učitelja i privremenog učitelja, da bi 1. 6. 1906. godine dobio zvanje stalnog učitelja. Za to vreme, njegov rad je kontinuirano ocenjivan kao „odličan”, sa izuzetkom 1904. godine, kada kao učiteljski zastupnik dobija ocenu „povoljan”. Ne zna se pouzdano razlog ove lošije ocene, ali neosporno je da je kao učitelj svoj posao obavljao savesno i marljivo.²³ Ipak, kada je u pitanju njegov rad van škole, pisanje članaka i kritika o različitim državnim organima i institucijama, Lj. Radulaški ističe da Mladenović ne samo da nije imao tako dobre ocene i kritike već naprotiv – često je nailazio na osude, pa čak i kazne: razlozi za to su bili različiti, pa se negde pominje „služenje neistinom prema pretpostavljenom”, „neuljudan ton u zvaničnoj prepisci” i sl.²⁴

Mlađi učitelji u tadašnjoj Srbiji već neko vreme bili su nezadovoljni svojim društvenim i materijalnim položajem, a nakon donošenja *Zakona o narodnim školama* 1904. godine, nezadovoljstvo raste i počinje njihova borba za bolji položaj, koja će trajati do 1914. godine. Upravo u ovom periodu Vojislav Mladenović direktnije dolazi u vezu sa socijalističkim idejama i intenzivnije deluje u okviru stranke.²⁵ O problemima sa kojima se mlađi učitelji susreću, V. Mladenović opširnije piše u brošuri „O mlađim učiteljima”, koju 1906. godine objavljuje štamparija i knjižarnica Đorđevića i Ilića. Godina 1907. bila je značajna za V. Mladenovića, ali i za Socijalistički učiteljski pokret, jer upravo te godine Miloš B. Janković pokreće inicijativu za osnivanje Kluba učitelja/učiteljica socijaldemokrata. Među osnivačima i članovima Kluba, prema navodima Miloša B. Jankovića, pored 28 drugih učitelja, našla su se i braća Mladenović – Borislav i Vojislav.²⁶ Iste godine, Vojislav Mladenović pokreće i časopis „Naša škola”, a na mestu urednika časopisa ostaje do 1912. godine, kada vlasništvo nad časopisom preuzima Borislav Mladenović, a urednik postaje D. Đ. Petrović.²⁷ Tokom 1907. godine V. Mladenović svojom kritikom novoosnovane Biblioteke „Budućnost” izaziva različite reakcije javnosti i različita tumačenja, ali pruža

²² Isto, str. 208.

²³ Isto.

²⁴ Isto.

²⁵ Isto, str. 210.

²⁶ Isto, str. 213.

²⁷ Isto.

i uvid u svoj perfekcionizam, isključivost i težnju za apsolutnim i savršenim, što ga neretko dovodi u sukobe sa drugima.²⁸ Tokom 1908. godine, V. Mladenović nastavlja sa pisanjem članaka koji se odnose na društveni i materijalni položaj učitelja, a naročito „problematični” članci, oni koji će ga „zavaditi” sa pravoslavnim Sinodom, u to vreme moćnim političko-ideološkim centrom, bili su „Protiv svešteničkog nadzora” (1908) i „Škola i crkva” (1908).²⁹

Nakon samo pet meseci od položenog praktičnog učiteljskog ispita sa odličnim uspehom, u septembru 1908. godine, V. Mladenović javlja se na stečaj za izbor četiri državna pitomca koji će na strani izučavati pedagogiku i pomoćne nauke, raspisani od strane Ministarstva prosvete i crkvenih poslova. U tom trenutku, on je imao 24 godine i šest godina učiteljske službe. Nažalost, ne samo da nije dobio stipendiju već iste godine biva i tužen, kako se navodi, zbog „nemoralnog odnosa” sa učiteljicom N. M., dok 1909. godine dobija premeštaj u Melnicu „zbog rđavog vladanja”.³⁰ Članak „Škola i crkva”, u kojem V. Mladenović raspravlja o rascepnu između religije i nauke, a koji je objavljen u petoj svesci časopisa „Naša škola” 1909. godine, predstavljaće povod za sukob sa Arhijerejskim saborom Pravoslavne crkve. Na zahtev arhiepskopa beogradskog i mitropolita Srbije Dimitrija, ministar prosvete i crkvenih poslova kazniće V. Mladenovića gubitkom desetodnevne plate u februaru 1910. godine.³¹ Krajem 1910. i tokom 1911. godine, Mladenović u svojim člancima „Dom uniženja” i „Ustav ili ministar” vodi oštru polemiku protiv Ministarstva prosvete i crkvenih poslova. Kako napetost raste i rasprava se rasplamsava, 17. 6. 1911. godine Glavni prosvetni savet daje mišljenje da V. R. Mladenovića treba kazniti, te on biva kažnen gubitkom dvomesečne plate.³² Istovremeno, dolazi do razmimoilaženja sa učiteljima socijalistima, konkretnije sa Klubom, a Miloš B. Janković kasnije govori i da su se braća Mladenović zajedno borila protiv Kluba učitelja/učiteljica socijaldemokrata.³³

Cirški univerzitet V. Mladenović upisuje 1912. godine o svom trošku, koristeći se povremenim odsustvima, na koja je po zakonu imao pravo. Njegove studije ubrzo bivaju prekinute početkom Prvog svetskog rata, u kome je učestvovao 1914, 1915. i 1918. godine. Naime, u ratu biva teško ranjen 1915. godine i gubi oko. Iste godine, Vojislav Mladenović je izgubio i

²⁸ Isto, str. 214.

²⁹ Isto, str. 216.

³⁰ Isto, str. 217.

³¹ Isto, str. 219.

³² Isto, str. 220.

³³ Isto, str. 225.

brata Borislava, za koga je od mladosti bio naročito vezan.³⁴ Odmah po završetku rata, 1919. godine, odlazi u Cirih da završi studije, što uspešno čini maja 1921. godine. Kod profesora Gotholda Fridriha Lipsa odbranio je doktorsku disertaciju pod nazivom „O osnovi nauke o vaspitanju” sa velikom pohvalom, a disertaciju je posvetio svom bratu Bori.³⁵

Vrativši se u državu, Vojislav Mladenović nastavio je svoju profesionalnu i javnu delatnost u tri pravca: činovnički rad u visokim državnim telima, nastavno-pedagoški i publicističko-naučni.³⁶ Nije se više bavio klasnim i staležnim pitanjima učitelja, a iste 1921. godine dobio je zvanje učitelja Građanske škole u Apatinu, dok privremeno biva upućen da radi u Učiteljskoj školi u Jagodini.³⁷ Profesorski državni ispit, kojim se odlikovao kao nastavnik, položio je u maju 1922. godine. Već u novembru iste godine, biva postavljen za inspektora Prve klase Ministarstva socijalne politike, na predlog ministra socijalne politike.³⁸ Aprila 1925. godine, Vojislav Mladenović biva postavljen za profesora Muške učiteljske škole u Beogradu, posle nešto više od godinu dana postaje školski nadzornik grada Beograda, a neki kraći period imaće zvanje profesora Ženske učiteljske škole u Beogradu, da bi do 1931. godine bio na poziciji visokog činovnika u Ministarstvu prosvete.³⁹ Petogodišnji boravak u Novom Sadu (1931–1936), u kome V. Mladenović biva postavljen za direktora Ženske učiteljske škole, ne samo da je prekinuo ove česte promene radnog mesta, već predstavlja i najplodniji period njegovog života i po pitanju teorijskog, i po pitanju praktičnog rada; u ovom periodu napisao je i objavio neka od svojih najznačajnijih dela – *Pedagoške rasprave i članci* (1931), drugo izdanje *O osnovi nauke o vaspitanju* (1932), *Problem duševnog života* (1933), *Nacionalno vaspitanje i vaspitni činioci* (1935), *Opšta pedagogika* (1936). Godine 1939, na predlog ministra prosvete, V. Mladenović je postavljen za

³⁴ Isto, str. 229.

³⁵ Isto, str. 231.

³⁶ Isto, str. 232.

³⁷ Isto.

³⁸ PM, Fond Vojislava R. Mladenovića, f. VII, br. 24. *Ukaz o postavljanju Vojislava R. Mladenovića za inspektora Prve klase Ministarstva socijalne politike*, Beograd, 9. novembar 1922. godine.

³⁹ Radulaški, Lj. (2008). Pedagoška misao Vojislava R. Mladenovića. U: Lj. Radulaški, *Sabrane pedagoške studije*. Beograd: Pravoslavni bogoslovski fakultet Univerziteta u Beogradu, str. 233.

redovnog profesora Više pedagoške škole u Beogradu za predmet metodika.⁴⁰ Do odlaska u penziju bio je na ovoj funkciji, tačnije do juna 1941. godine.⁴¹

Pedagoške osnove drugih autora na kojima su dr Vojislav Bakić i dr Vojislav Mladenović izgradili svoje pedagoške koncepte

Kada govorimo o neposrednim i posrednim uticajima na formiranje pedagoške misli i pedagoških koncepata dr Vojislava Bakića i dr Vojislava Mladenovića, moramo sagledati širu sliku i osvrnuti se na njihov rad tokom čitavih njihovih života. N. M. Potkonjak navodi brojne autore i mislioce sa čijim se delom i radom V. Bakić tokom svog života susreo i izdvaja određen broj njih za koje smatra da predstavljaju osnovu na kojoj je dr Bakić izradio svoj pedagoški koncept.⁴² Isto tako, Lj. Radulaški navodi u svom delu da je pored brojnih autora i izvora koje je V. Mladenović čitao i proučavao teško utvrditi u kojoj meri je svaki od njih pojedinačno uticao na razvoj njegove pedagoške misli.⁴³ Ipak, detaljnom analizom različitih izvora, može se sa sigurnošću zaključiti da su dominantan uticaj u delatnosti V. Bakića imali Herbart i herbartijanci, dok je za V. Mladenovića Pestalocijeva pedagogija bila polazna tačka u razvoju pedagoškog koncepta.

Od velikog značaja za dalji rad Vojislava Bakića bilo je to što je još za vreme studija, zahvaljujući podršci K. F. Stoja, naučio da izrazi kritiku i zauzme svoj, autentičan položaj. Pokušavajući da bolje razume i objasni jedan od najbitnijih elemenata Herbartovog sistema, V. Bakić se posvećuje analizi Herbartovog koncepta pedagoškog takta.⁴⁴ U nastojanju da rasvetli pitanje pedagoškog takta, Bakić najviše pažnje posvećuje psihološkoj strani Herbartovog sistema. Zahvaljujući sposobnosti V. Bakića da uoči bitne karakteristike određenog idejnog sklopa, on nije bio samo prenosilac

⁴⁰ PM, Fond Vojislava R. Mladenovića, f. VII, br. 51. *Ukaz o postavljanju V. R. Mladenovića za redovnog profesora Više pedagoške škole u Beogradu*, Beograd, 1. mart, 1939.

⁴¹ Radulaški, Lj. (2008). Pedagoška misao Vojislava R. Mladenovića. U: Lj. Radulaški, *Sabrane pedagoške studije*. Beograd: Pravoslavni bogoslovski fakultet Univerziteta u Beogradu, str. 239.

⁴² Potkonjak, M. N. (2001). *Pedagoška shvatanja Vojislava Bakića*. Beograd: Učiteljski fakultet, str. 38.

⁴³ Radulaški, Lj. (2008). Pedagoška misao Vojislava R. Mladenovića. U: Lj. Radulaški, *Sabrane pedagoške studije*. Beograd: Pravoslavni bogoslovski fakultet Univerziteta u Beogradu, str. 261–263.

⁴⁴ Živković, V. N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu, str. 76–80.

Herbartovih ideja, već je i sam pružio doprinos razvijanju Herbartovog vaspitnog sistema i bio je njegov kritički nastavljač.⁴⁵

S druge strane, iako je uticaj Herbartovog i učenja njegovih učenika još uvek bio jak u Srbiji u vreme školovanja Vojislava Mladenovića, njihove ideje na njega ne samo da nisu značajno uticale već je kritikovao Herbartov pedagoški sistem, a svoju disertaciju *O osnovi nauke o vaspitanju* posvetio je upravo kritici i celovitom pregledu Herbartovih pedagoških ideja.⁴⁶ U svojim člancima objavljenim u časopisu *Učitelj*, neretko kritikuje različite segmente Herbartovog pedagoškog koncepta, redovno naglašavajući značaj Pestalocija za pedagogiju kao nauku i njegovu genijalnost i jedinstvenost. Tako u članku „Postavljanje vaspitnog cilja“ (1933), V. R. Mladenović iznosi kritike herbartovaca (predstavnika tzv. naučne pedagogije), koji priznaju samo Herbartovu pedagogiku kao naučnu, dok upravo ta „naučna pedagogika“ nema ono što je za svaku nauku neophodno – svoj predmet proučavanja. Predmet proučavanja bi trebalo izvesti iz vaspitnog cilja, a kako je on u Herbartovom sistemu subjektivan proizvod, Mladenović nalazi da u tom slučaju pedagogika ne proučava vaspitanje kako bi došla do naučne istine.⁴⁷ U istom članku, V. Mladenović o Pestalociju piše kao o najvećem pedagogu svih vremena, koji je ceo život proveo pokušavajući da otkrije suštinu duševnog razvitka i vaspitanja; Pestaloci je zadatak vaspitanja video u ospozobljavanju čoveka za život, a njegovo ostvarivanje se moglo postići potpomaganjem prirodnog, harmonijskog razvitka čovečjih snaga i urođenih potencijala.⁴⁸ Važno je naglasiti da kao drugi značajan princip pedagoške nauke, Pestaloci prepoznaće princip rada i na njemu zasnovanu veština očiglednosti i da u istom svetu piše o samoradnji i sopstvenim doživljajima, kao o uslovu da se taj rad odnosno akcije ostvare.⁴⁹ U nastojanju da slikovito prikaže razliku između Herbartovih i Pestalocijevih ideja, V. Mladenović u jednom od članaka piše da je za Herbara vaspitanje slično radu građevinara, dok sam Pestaloci poredi rad vaspitača sa radom vrtlara koji neguje biljku.⁵⁰

⁴⁵ Isto.

⁴⁶ Radulaški, Lj. (2008). Pedagoška misao Vojislava R. Mladenovića. U: Lj. Radulaški, *Sabrane pedagoške studije*. Beograd: Pravoslavni bogoslovski fakultet Univerziteta u Beogradu, str. 261.

⁴⁷ Mladenović, R. V. (1933). „Postavljanje vaspitnog cilja“. *Učitelj*, 13 (47), br. 6, str. 402.

⁴⁸ Isto, str. 406.

⁴⁹ Radulaški, Lj. (2008). Pedagoška misao Vojislava R. Mladenovića. U: Lj. Radulaški, *Sabrane pedagoške studije*. Beograd: Pravoslavni bogoslovski fakultet Univerziteta u Beogradu, str. 282.

⁵⁰ Mladenović, R. V. (1933). Književni pregled: Domaća književnost, *Učitelj*, 13 (47), br. 6, str. 468.

Kako je pedagogiju studirao kod herbartovaca, Vojislav Bakić je celog života ostao dosledan herbartijanstvu, ali je uvek isticao da je njegov pedagoški koncept zasnovan velikim delom i na njegovom samostalnom radu.⁵¹ Upravo je Bakićeva težnja za samostalnošću dovela do razlika između Bakićevih pogleda i pogleda Herbartovih sledbenika, a čak je i kritikovao ortodoksne herbartovce.⁵² Ipak, on je verovao u to da još ima prostora za usavršavanje Herbartove škole i da će se razvitkom prirodnih i društvenih nauka i ona dalje razvijati. Vojislav Bakić ne dovodi u pitanje naučnost drugih sistema i ta tolerantnost se održava tokom čitavog njegovog stvaralaštva.⁵³ Filozofske osnove na kojima je zasnovao svoje teorijske poglede, u najvećoj meri pripadaju klasičnoj nemačkoj filozofiji, a naročito kantovsko-herbartovskoj antropologiji, gnoseologiji i etici. Iz klasične nemačke filozofije, V. Bakić je usvojio ideje i shvatanja o čoveku, ljudskoj svesti i samosvesti i ljudskim dužnostima u celini.⁵⁴ U tumačenju i objašnjenju ovih ideja, umnogome se može naći sličnost između V. Bakića i Kanta, a posebno Kantove filozofije, etike i pedagoških shvatanja. Pa opet, šire posmatrano, uticaj Herbara je i ovde presudan, njihovi filozofski pogledi u celini, pa i ontološko-antropološki, veoma su slični.⁵⁵ Odbacivši Cilerove „kulturno-istorijske stupnjeve“ koncentracije nastave, V. Bakić se poziva na Herbara i njegove „formalne stupnjeve“, pokušavajući tako da obezbedi postupnost u nastavi, ali i da unapredi apercepciju učenika.⁵⁶

Dok su Bakićevi raniji stručni radovi mahom bili prožeti rusojizmom, u njegovim kasnijim delima može se primetiti da je ipak uticaj Herbara i herbartijanstva bio dominantniji. Iako retko možemo naići na konkretno pozivanje na Rusova shvatanja od strane V. Bakića, postoje stavovi i ideje koje je Bakić u potpunosti preuzeo od Rusoa. Među najznačajnijima izdvajaju se: značaj rada, životni „zadatak“ žene, razvoj pedagoške dijetetike, spajanje vežbanja organa za kretanje sa dečjom igrom, vežbanje čula, razvoj očigledne nastave i slično.⁵⁷ Vojislav Bakić i kod Rusoa, kao i kod Herbara,

⁵¹ Potkonjak, M. N. (2001). *Pedagoška shvatanja Vojislava Bakića*. Beograd: Učiteljski fakultet, str. 35.

⁵² Isto.

⁵³ Isto, str. 36.

⁵⁴ Ninković, A. (1998). Filozofski pogledi Vojislava Bakića. U: D. Branković, *Okrugli sto dr Vojislav Bakić – utemeljivač pedagoške nauke kod Srba*. Banja Luka: Filozofski fakultet, str. 39.

⁵⁵ Isto.

⁵⁶ Živković, V. N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu, str. 83–84.

⁵⁷ Živković, V. N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu, str. 81–93.

prepoznaće značaj postupnosti i razumljivosti u nastavi, s tim što je kod Rusoa primetan nedostatak raspoređivanja nastavnog gradiva.⁵⁸

Tokom čitavog života, V. Bakić je nastojao da usavrši i proširi svoja saznanja, te čita dela i stranih, i domaćih autora, i to ne samo pedagoga, već i prirodnjaka, psihologa, filozofa, sociologa, ali i drugih čiji rad nalazi značajnim za razvoj pedagoške nauke. Za razvoj Bakićeve pedagoške misli, među najznačajnijima su engleski teoretičari: A. Ben, H. Spenser, Č. Darwin i Dž. S. Mil.⁵⁹ Veliki uticaj na njegovo stanovište o intelektualnom vaspitanju izvršile su Vuntova psihologija i logika, dok je uticaj Stoja najprimetniji u oblasti pedagoške hodegetike.⁶⁰ Premda Bakić kritički odstupa od Rusovog stanovišta da kultura i društvo nemaju značaja u razvoju pojedinca, važno je pomenuti da je upravo Rusov induktivni metod, koji se temeljio na iskustvu i posmatranju vaspitnih činjenica i radnji, našao svoje mesto u Bakićevoj doktorskoj tezi. Još jedan značajan metod koji govorí u prilog uticaja Rusoa na Bakićevo stvaralaštvo jeste „tok prirode”, koji izdvaja stupnjeve u razvoju deteta i predlaže vaspitne postupke za svaki od navedenih perioda.⁶¹ Ovaj metod, a samim tim i Ruso, u velikoj meri bili su zaslužni za Bakićevo posmatranje i beleženje telesnog i duhovnog razvitka dece. Pored Rusoa, u ovoj sferi Bakićevog rada, veliki trag ostavio je i poznati eksperimentalista sa našeg podneblja, Paja Radosavljević, kao i J. F. Pestaloci, koji je pod uticajem upravo Rusoa, pisao *Dnevnik o vaspitanju sina* i time sproveo longitudinalnu studiju o razvoju svog deteta.⁶² Pisanje ovih beleški, odnosno vođenje privatnog dnevnika o razvitku dece, predstavljalo je veliki korak približavanja pedagogije naših prostora eksperimentalnoj i empirijskoj pedagogiji, na kojoj je do tog perioda radio samo dr Paja Radosavljević. Prateći razvoj eksperimentalne pedagogije u 19. i početkom 20. veka u Evropi i Americi, i u Srbiji se vrlo brzo iz pokreta za proučavanje deteta razvija eksperimentalna pedagogija kao pedagoški pokret.⁶³

Teorijsko formiranje Vojislava Mladenovića je počelo, a, kako Lj. Radulaški navodi, i završilo se tokom njegovih studija na Ciriškom univerzitetu. Njegova pedagoška shvatanja u velikoj meri bila su pod uticajem nemačke klasične filozofije i nemačke filozofske misli 20. veka ili

⁵⁸ Isto, str. 95.

⁵⁹ Potkonjak, M. N. (2001). *Pedagoška shvatanja Vojislava Bakića*. Beograd: Učiteljski fakultet, str. 37.

⁶⁰ Isto.

⁶¹ Bakić, V. (2010). *Beleške o duhovnom i telesnom razvitku dece*: Beograd: IP Computers, str. 14.

⁶² Isto, str. 20.

⁶³ Isto, str. 22.

„filozofske antropologije”, a među najbitnijima su uticaji sledećih mislilaca: I. Kanta, J. G. Fihtea, G. V. F. Hegela, V. F. Šelinga, V. Diltaja, M. Vebera, M. Šelera.⁶⁴ Na ovim filozofskim osnovama, V. R. Mladenović je formirao neke od svojih osnovnih ideja, kao što su: ideja razvitka, ideja uslovjenosti i jednosmernosti duševnog života čoveka, odnos čoveka i društva, razvitak duševnog života pojedinca i zajednice i dr.⁶⁵

Kada govorimo o pedagoškim uticajima, dominantan uticaj na razvoj pedagoške misli V. Mladenovića imao je J. H. Pestaloci, o kome Mladenović piše kao o originalnom misliocu i čija socijalna shvatanja („da svoj narod spase bede”) izdvaja kao najvrednija u Pestalocijevoj „pedagogici”: on čak navodi da je Pestaloci najbolje razumeo samu suštinu vaspitanja, te da se može smatrati i začetnikom moderne pedagogije.⁶⁶ Poput V. Bakića, i V. Mladenović nastoji da dâ lični doprinos pedagoškoj nauci, te pri formiranju pedagoške misli koristi i sopstveno iskustvo iz perioda učiteljevanja, ali i na novi i savremeniji način, skladno razvoju pedagoške nauke, prilagodava tumačenje ideja i shvatanja auora na koje se ugledao pri formiranju svog pedagoškog stava, vremenu i uslovima u tadašnjoj Srbiji.⁶⁷ Pozivajući se na Pestalocija, a delom i na Keršenštajnera, Mladenović izgrađuje svoje stanovište o politici i pedagogiji: naime, primetna je apolitičnost u njegovoj konцепцији vaspitanja i stav da politika u vaspitanju može predstavljati samo razdor i sukobe, dok je vaspitanje namenjeno svima, bez obzira na društveno-materijalno stanje i političku opredeljenost.⁶⁸

Pored uticaja J. H. Pestalocija, za razvoj Mladenovićeve pedagoške misli, značajno je bilo i njegovo čitanje i kritičko tumačenje pedagoških klasika i savremenih pisaca, a na prvom mestu predstavnika eksperimentalne pedagogije – Ernesta Mojmana i Vilhelma Laja. Iako ustaje protiv čiste empirije i individualizma, V. R. Mladenović ne poriče u potpunosti značaj eksperimentalne pedagogije, već samo uvodi neophodne uslove kako bi eksperiment doprineo razvoju pedagoške nauke.⁶⁹

Neretko u različitim izvorima možemo naići na kritike Herbarta od strane V. Mladenovića, a može se primetiti i ne baš pozitivan stav V. Bakića prema Pestalocijevom učenju. I dok se čini da su osnove na kojima su

⁶⁴ Radulaški, Lj. (2008). Pedagoška misao Vojislava R. Mladenovića. U: Lj. Radulaški, *Sabrane pedagoške studije*. Beograd: Pravoslavni Bogoslavski fakultet Univerziteta u Beogradu, str. 262.

⁶⁵ Isto, str. 265.

⁶⁶ Isto, str. 266.

⁶⁷ Isto, str. 266–267.

⁶⁸ Isto, str. 277.

⁶⁹ Isto, str. 265.

izrađeni pedagoški koncepti dr Vojislava Bakića i dr Vojislava Mladenovića gotovo suprotstavljeni, istina je drugačija. Ukoliko se osvrnemo na prošlost, shvatićemo da ova dva pravca imaju dosta sličnosti. Kao Kantov sledbenik, Herbart je nastojao da proširi svoje učenje, a upravo poznanstvo sa Pestalocijem je umnogome odredilo njegov dalji rad. Vodeći se Kantovim teorijskim pogledima, Herbart je preuzeo praktična rešenja pedagoških problema od Pestalocija i tako stvorio jedinstvenu pedagogiju kao nauku o teoriji i praksi vaspitanja. Pestaloci je imao najviše uticaja na njegovo poimanje obrazovanja i nastave.⁷⁰ Isto tako, nemoguće je prevideti koliki je uticaj Ruso imao na Pestalocija, ali i na samog Bakića, koji je i svoju doktorsku disertaciju njemu posvetio. Dalje, možemo zaključiti da je, usvajajući Pestalocijevu učenje, V. Mladenović posredno usvojio i učenje Rusoa, što opet dovodi do zajedničke osnove na kojoj su dvojica velikana pedagoške scene Srbije zasnovali svoje pedagoške koncepte. Dok je poznato da je V. Mladenović čitao Mojmana i Laja i da je nastojao da pronađe adekvatne uslove kako bi eksperiment imao naučnu vrednost, V. Bakić je svoje prvo eksperimentalno istraživanje sprovodio upravo u krugu svoje porodice, te je, pozivajući se na Paju Radosavljevića, nastojao da ukaže na istinsku vrednost eksperimenata za pedagošku nauku i za njen dalji razvoj.

Uporedna analiza pedagoških koncepcata dr Vojislava Bakića i dr Vojislava Mladenovića

Kompleksnost pedagoških koncepcata dr Vojislava Bakića i dr Vojislava Mladenovića, kao i broj objavljenih studija koje svedoče o njihovom radu, ukazuju nam na njihov značaj za pedagogiju kao nauku, na doprinos njihovog delovanja, dok nas istovremeno suočavaju sa velikim izazovom pri izučavanju ove tematike.

Kako su i dr Vojislav Bakić i dr Vojislav Mladenović čitavog života pokazivali interesovanje za razvoj obrazovnog sistema Srbije i nastojali da i sami doprinesu njegovom unapređivanju, razvoj njihove pedagoške misli započeo je u ranim godinama njihovih profesionalnih života. Zahvaljujući praktičnom iskustvu koje su stekli radeći u školi, imali su bolji dojam o realnom stanju u školskoj praksi i mogli su kritički preispitivati različite teorije. Osrvnuvši se na osnove na kojima su zasnivali svoje pedagoške

⁷⁰ Ninković, A. (1998). Filozofski pogledi Vojislava Bakića. U: D. Branković, *Okrugli sto dr Vojislav Bakić – utemeljivač pedagoške nauke kod Srba*. Banja Luka: Filozofski fakultet, str. 32–33.

koncepte, možemo pretpostaviti da će na određenom nivou, u analizi njihovih pedagoških koncepata biti poklapanja, ili pak sličnosti.

Rad i pedagoška stanovišta dr Vojislava Bakića i dr Vojislava R. Mladenovića bitno su se menjala tokom godina, skladno razvoju pedagogije, ali i društvenim prilikama u kojima su živeli i radili. Tako možemo uočiti da su obojica u svojim ranim pedagoškim delima govorila o nauci o vaspitanju, dok su kasnije o pedagogiji pisali u terminima „opšta pedagogika” i „posebna pedagogika”, naglašavajući tako razliku između teorijske i praktične pedagogije.

O nauci o vaspitanju dvojica uvaženih pedagoga pisali su u razmaku od 54 godine. Bakićeva *Nauka o vaspitanju*, iz 1878. godine, posvećena prvenstveno učenicima učiteljske škole, pruža kratak, ali pregledan uvid u njegova prvobitna shvatanja o naučnoj pedagogiji i didaktici. S druge strane, delo *O osnovi nauke o vaspitanju* Vojislava R. Mladenovića (1932) predstavlja sintezu njegovih kritičkih pogleda na Herbartovu pedagogiju, kratak pregled Pestalocijeve „ideje prirodnosti” u vaspitanju i njegovih pogleda na vaspitanje i osnovnih pedagoških ideja.

V. Bakić nauku vidi kao sistem znanja, gde je sistem logična veza pojmove. Sama nauka može biti teorijska i primenjena, a primenjena nauka svojom praktičnom stranom koristi znanja do kojih je došla teorijska nauka.⁷¹ Mladenović pak kao cilj nauke prepoznaće shvatanje suštine čovečjeg života i stvarnosti koja ga okružuje kao povezane celine.⁷² Sada kada smo objasnili kako shvataju sam pojam nauke, možemo dati njihove definicije, odnosno objašnjenja nauke o vaspitanju. „Nauka je o vaspitanju sveza pojmove, koji kazuju, kako se čovek obrazuje i usavršava”⁷³, definicija je koju Vojislav Bakić ističe na samom početku svoje knjige. On nauku o vaspitanju deli na opštu i primenjenu, objašnjavajući pritom značaj svake od njih, slično kao kod podele same nauke. Vojislav R. Mladenović ne daje definiciju nauke o vaspitanju, ali nam posredno ukazuje na svoje viđenje nauke o vaspitanju: „Na taj način dobijamo put koji treba da nas odvede do osnovne obrade nauke o vaspitanju: polazeći od pojma razvitak, imamo najpre da posmatramo duhovni razvitak pojedinčev (...) i duševni razvitak životne zajednice, da bismo onda dospeli do pravilnog shvatanja zajednice i označili put i način kako se dete koje se razvija može sposobiti da stupi kao član u životnu zajednicu, i da u njoj bude samostalno aktivan”.⁷⁴ Ovde možemo

⁷¹ Živković, V. N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu, str. 104.

⁷² Mladenović, R. V. (1932). *O osnovi nauke o vaspitanju*. Beograd: Geca Kon, str. 128.

⁷³ Bakić, V. (1878). *Opšta nauka o vaspitanju*. Beograd: Državna štamparija, str. 1.

⁷⁴ Mladenović, R. V. (1932). *O osnovi nauke o vaspitanju*. Beograd: Geca Kon, str. 98.

primetiti da V. R. Mladenović suštinu nauke o vaspitanju vidi u pripremi pojedinaca za život u zajednici.

Pojam vaspitanja Vojislav Bakić objašnjava kao duhovni odnos iskusnog i neiskusnog i uticaj prvog na razvoj i stvaranje potrebnih veština, znanja i raspoloženja za vaspitanikov budući rad i zanimanje. Dalje, od vaspitača vaspitanik će dobiti moralne pouke i savete, kao i motivaciju neophodnu za rad.⁷⁵ Predmet vaspitanja je sam vaspitanik, a on istovremeno predstavlja i cilj vaspitanja, što znači da cilj leži u njemu samome, jer po Bakićevom mišljenju, mlad čovek se na prvom mestu vaspitava za samoga sebe.⁷⁶ On dalje smatra da pri određivanju cilja vaspitanja ne treba polaziti samo od prirode, već treba uzeti u obzir i društvo, čiji je uticaj bitniji i iz čega proizilazi, kao najvažniji cilj vaspitanja, poštenje, tj. moralno vaspitanje.⁷⁷ Izveden iz cilja vaspitanja, zadatak vaspitanja je usmeren na lepo i korisno, dobro i istinito, što upravo odgovara vrstama vaspitanja koje V. Bakić prepoznaje – moralno, intelektualno, estetsko i tehničko vaspitanje.⁷⁸ Na pitanje o vaspitanju, V. R. Mladenović odgovara objašnjanjem da je vaspitanje potpomaganje i vođenje razvitka duševnog života, da je ono neophodna pojava zajedničkog života, u kojem vaspitavati znači razvijati.⁷⁹ Iako nema eksplicitno datog cilja vaspitanja u Mladenovićevom delu *O osnovi nauke o vaspitanju*, on nam implicitno naglašava šta bi trebalo ostvariti, odnosno postići samim vaspitanjem. Naime, vaspitanje treba da pomogne mladom čoveku da dostigne nivo duhovnog razvitka odraslih, da bi mogao da se priključi i bude ravnopravan učesnik u životnoj zajednici.⁸⁰ Iz ovoga dalje proizilazi zadatak – sposobljavanje vaspitanika za samostalno priključivanje životnoj zajednici. Slično Bakićevom viđenju o najvišem zadatku i cilju vaspitanja, Mladenović ističe moralno-religiozni doživljaj kao krajnje odredište vaspitanikovog razvitka.⁸¹ Veliki akcenat pri određivanju vaspitanja, V. R. Mladenović stavlja na duševni život i uzima pritom u razmatranje i njegove glavne odlike. Najpre, on ističe da se čovek može razviti kao čovek samo u životnoj zajednici i da tek u njoj pojedinačni život dobija smisao i cilj.⁸² Dalje, navodi promenljivost kao osnovnu odliku

⁷⁵ Živković, V. N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu, str. 101.

⁷⁶ Isto, str. 102.

⁷⁷ Isto, str. 105.

⁷⁸ Isto.

⁷⁹ Mladenović, R. V. (1932). *O osnovi nauke o vaspitanju*. Beograd: Geca Kon, str. 120, 122.

⁸⁰ Isto, str. 98.

⁸¹ Isto, str. 130.

⁸² Isto, str. 97, 119.

duševnog života, koja zapravo i omogućava čovekov razvitak. Suština duševnog života leži u aktivnosti čoveka, koja postoji pre svesti i koja se može dalje razvijati, a čije razvijanje zapravo predstavlja vaspitanje.⁸³

Vojislav Bakić je u svojoj *Nauci o vaspitanju* pažnju posvetio i vaspitaču, kao i ulozi vaspitača u vaspitnom procesu. Kao što je rečeno, vaspitač ima ulogu prenosioca moralnih uputstava, veština i znanja vaspitaniku. Pored toga, vaspitač svojim primerom, ali i autoritetom koji će izgraditi treba da utiče na ponašanje, odnosno popravljanje ponašanja deteta. Da bi uspešno vršio svoju ulogu, vaspitač mora poznavati prirodu deteta, ali i vaspitne postupke koji će mu omogućiti očuvanje autoriteta.⁸⁴ Nešto drugačije ulogu vaspitača vidi V. R. Mladenović, te navodi da on treba da neguje klicu duševnog života, da pomaže i vodi njen razvitak, a da se to ostvaruje pružanjem hranljivih materija i uklanjanjem loših uticaja.⁸⁵

Vojislav R. Mladenović navodi privredni život, državni i pravni život, nauku, umetnost i moralno-religiozni život, kao pet momenata koji moraju biti zastupljeni u narodnoj školi, a uz njih daje i kratko objašnjenje i zahteve za svaki od njih.⁸⁶ Vojislav Bakić je o moralnosti i moralnom vaspitanju pisao posredstvom etičkih pojmoveva, te centralno mesto u njegovom objašnjenu moralnog vaspitanja zauzimaju moralni karakter, moralne ideje, moralni takt i vrline. Moralni takt pritom označava svesno i savesno vršenje moralnih dužnosti, koje zahteva razmišljanje i vežbanje. Nadovezujući se na moralno vaspitanje, V. Bakić piše o intelektualnom vaspitanju, ali kao o nadoknadi moralnom vaspitanju, odnosno o njihovoj međuzavisnosti i povezanosti.⁸⁷ Moralnost, kao što je ranije pomenuto, vidi kao krajnji cilj vaspitanja, što ukazuje na značaj koji je pripisivao upravo ovom aspektu vaspitanja. Mladenović, slično tome, navodi da je najviši zadatak vaspitanja moralno-religiozni doživljaj, u kojem leži jedna prava kultura.⁸⁸ Estetičko vaspitanje kod V. Bakića i estetičko ponašanje čovekovo kod V. Mladenovića mogu se doista razumeti na isti način. U osnovi je osećanje lepote, razumevanje umetničkog stvaranja, saznanje o moralnom postupanju, ali i razumevanje uzvišenijih vrednosti. Ovde primećujemo da se, iako su

⁸³ Isto, str. 122, 123.

⁸⁴ Živković, V. N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu, str. 112–113.

⁸⁵ Mladenović, R. V. (1932). *O osnovi nauke o vaspitanju*. Beograd: Geca Kon, str. 123.

⁸⁶ Isto, str. 125.

⁸⁷ Živković, V. N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu, str. 107–108.

⁸⁸ Mladenović, R. V. (1932). *O osnovi nauke o vaspitanju*. Beograd: Geca Kon, str. 129–130.

upotrebljeni različiti termini, njihova stanovišta po ovom pitanju mogu uporediti, pa i izjednačiti.

Bitan momenat u Mladenovićevoj ranoj pedagoškoj misli predstavlja njegovo poimanje doživljaja, odnosno tri nerazdvojive radnje koje ga čine – mišljenje, volja i osećanje, čiji razvoj mora teći harmonijski, a o kojima će biti više reči u narednom delu rada.⁸⁹ Pretpostavka koju V. R. Mladenović iznosi jeste da se ove radnje moraju razvijati samoradnjom, odnosno sopstvenim doživljajima. Samoradnja, ukoliko se ponavlja vežbanjem, može dovesti do navike, zahvaljujući tome što su u sadašnjim doživljajima sadržani i uticaji ranijih doživljaja.⁹⁰ Na osnovu izloženog, možemo zaključiti koliku važnost samoradnja ima za sam način vaspitanja i koliko je njeno podsticanje i nesmetano potpomaganje i praćenje neophodno za pravilan razvitak. Vojislav Bakić takođe naglašava važnost obrazovanja volje, kao težišta neposrednog vaspitanja, gde kao jedno od sredstava obrazovanja volje uključuje i samoradnju.⁹¹

Didaktiku V. Bakić shvata kao nauku o vaspitnoj nastavi, odnosno nastavi koja vodi ka moralnom usavršavanju. Didaktika u središte stavlja kategorije interesa, dok joj je osnovni zadatak da otkrije koje interese nastava treba da razvija i na koje načine. Kao osnovne činioce nastave, on dalje navodi: učenika, učitelja i nastavni materijal, a kao njen zadatak da probudi i razvije određene interese, posredstvom predstava i njihovim dovođenjem u različite odnose.⁹² O nastavi, V. R. Mladenović, u delu *O osnovi nauke o vaspitanju*, kratko izlaže da je neophodno da nastava u narodnoj školi treba da bude u funkciji unitarnog razvitka učenika, dok se ne sme voditi praktičnim uspesima i korisnošću u budućem životu.⁹³

Premda je ovde izvršen samo kratak pregled najvažnijih pojmoveva i shvatanja V. Bakića i V. R. Mladenovića, iznetih u njihovim delima posvećenim nauci o vaspitanju, možemo primetiti da su njihova viđenja, iako iznesena u razmaku od pola veka, veoma slična. Trebalo bi, pri uporednoj analizi ovih udžbenika, imati na umu okolnosti u kojima su živeli i radili, razvoj pedagoške nauke, zrelost pedagoške javnosti u Srbiji, ali i razvoj pedagoške terminologije, koja predstavlja možda i najveću razliku u izlaganju. Ipak, ne možemo da ne pomenemo da je uočljiva fokusiranost

⁸⁹ Isto, str. 123.

⁹⁰ Isto, str. 124.

⁹¹ Živković, V. N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu, str. 113.

⁹² Isto, str. 114–115.

⁹³ Mladenović, R. V. (1932). *O osnovi nauke o vaspitanju*. Beograd: Geca Kon, str. 128.

Vojislava R. Mladenovića na život pojedinca u životnoj zajednici i da je vaspitanje usmereno na uključivanje pojedinaca u nju. Pored životne zajednice, duševni život zauzima centralno mesto u Mladenovićevom tumačenju nauke o vaspitanju. S druge strane, Vojislav Bakić ističe značaj moralnog vaspitanja kao najuzvišenijeg vaspitnog cilja, usmeravajući sva sredstva i radnje ka ostvarenju i dostizanju moralnosti.

Kada govorimo o uporednoj analizi dva udžbenika istog naslova – *Opšta pedagogika*, napisana od strane dva autora, dr Vojislava Bakića i dr Vojislava R. Mladenovića, najpre treba naglasiti da različita struktura njihovih udžbenika, pored razlika u terminologiji, umnogome utiče na razlike koje će se pojaviti u analizi njihovih pedagoških koncepata. Kao što je ranije primećeno, njihovi pedagoški pogledi imaju mnogo sličnosti, za šta se uzrok može tražiti delom u sličnoj pedagoškoj osnovi, na kojoj su i zasnovali svoje pedagoške ideje. Ponovo se susrećemo i sa vremenskom distancicom u objavljinju njihovih udžbenika, koji, inače, predstavljaju celovit i sistematičan prikaz njihovih pedagoških delovanja. Naime, *Opšta pedagogika* dr Vojislava Bakića, objavljena 1897, namenjena je budućim nastavnicima osnovnih i srednjih škola i pruža iscrpan, ali jasan i pregledan uvid u njegovo viđenje pedagogike kao nauke. Mladenovićeva *Opšta pedagogika* (1936), obimnija sadržajem, dosta zalazi u pojedinosti, što i sam Mladenović primećuje u „Predgovoru”, međutim, to vidi kao jedini način da sistematski da pregled svog obimnog iskustva i pedagoškog znanja.

Kako smo do sada izneli njihova stanovišta o nauci o vaspitanju, na prvom mestu treba izneti njihove definicije pojma *pedagogika*, koje su izostale u prethodno analiziranim delima. Vojislav Bakić daje kratko određenje pojma *pedagogika*, piše: „Pedagogika je nauka o veštini vaspitanja”.⁹⁴ Kao predmet ove nauke, on ističe vaspitanje pojedinih ljudi i usavršavanje „čovekovog roda”, iz čega dalje proizilazi da pedagogija, izlažući načela i zakone, vodi normalnom razvitku čoveka i obrazovanju čovečanstva.⁹⁵ Njenu važnost, V. Bakić vidi u tome što pomaže roditeljima pri vaspitanju dece, pomaže ljudima čija je profesija vaspitanje mladih naraštaja, pruža veliku pomoć školi, a samim tim i kulturnom napretku društva, ujedinjujući pritom i sve srodne nauke i veštine.⁹⁶ Slično tome, Vojislav Mladenović pedagogiju definiše kao nauku o vaspitanju, a njegovo shvatanje samih pojmoveva *nauka* i *vaspitanje*, koje je ranije navedeno, dovodi dalje do shvatanja da predmetom pedagogije obuhvata sve pojave, radnje i

⁹⁴ Bakić, V. (1897). *Opšta pedagogika*. Beograd: Državna štamparija, str. 2.

⁹⁵ Isto, str. 1.

⁹⁶ Isto, str. 5.

činjenice koje ulaze u sadržinu pojmove *vaspitanje, obrazovanje i nastava*. Ona se uistinu bavi ispitivanjem uslova i prilika u kojima se proces vaspitanja ostvaruje, kao i načinima i sredstvima, koja vode najuspešnijim efektima vaspitnog rada.⁹⁷ Kasnije, V. R. Mladenović još navodi da pedagoško ispitivanje vaspitne funkcije i uslova, pod kojima se vaspitni rad obavlja, kao i vaspitačkog iskustva stečenog tokom vremena, predstavljaju jedinu osnovu za pedagogiju kao nauku.⁹⁸

Zajedničko za V. Bakića i V. R. Mladenovića jeste to što obojica pedagogiju dele na opštu i posebnu, s tim što V. Mladenović u svojoj podeli dodaje još i istorijsku pedagogiju, a V. Bakić i individualnu i socijalnu. Pri određenju opšte pedagogike, V. Bakić navodi da ona objašnjava normalni razvoj čoveka, dok za posebnu pedagogiku važi da se u njoj koriste opšta pedagoška načela i zakoni, dati opštom pedagogikom, a prema prilikama društvenog života i prema različitim prirodnim okolnostima.⁹⁹ Praktičnu, normativnu pedagogiku, Bakić dalje deli na tri osnovna dela: pedagošku teleologiju (nauka o vaspitnim ciljevima), pedagošku metodologiju (nauka o vaspitnim načinima) i nauku o školskoj organizaciji.¹⁰⁰ Mladenović pak za opštu pedagogiku piše još i da je *teorijska*, dok je za posebnu koristio i termin *praktična*. Opšta pedagogika, prema njegovom shvatanju, bavi se onim delom pedagoškog ispitivanja koji se tiče stavova od opšte vrednosti za vaspitanje i koji je usmeren na celinu vaspitanja. S druge strane, posebnoj pedagogici namenio je staranje o upotrebi opštih načela u pojedinim slučajevima, pripisujući joj time zadatak da se bavi pojedinostima (zavodi, škola, nastavni predmeti i sl.), nasuprot celini opšte pedagogike.¹⁰¹ Zanimljivo je da V. R. Mladenović pravi jasnu distinkciju između pojmove *pedagogika* i *pedagogija*, obrazlažući pritom korišćenje prvog pojma pri svom izlaganju. Naime, *pedagogija* znači vođenje, a to implicira da je njen polje rada samo praktična strana vaspitanja, a ne i nauka o vaspitanju. *Pedagogika* je svakako širi pojam, te ona svojom delatnošću obuhvata i nauku o *pedagogiji*.¹⁰²

Neretko se govorilo da je predmet pedagogike obuhvatao svojim sadržajem i predmete drugih nauka, te joj se dugo osporavala naučna vrednost. Ipak, razvoj pedagogike vodio je ka zaključku da pedagogika ne prisvaja ništa od drugih nauka neosnovano, već da je za njen harmonijski

⁹⁷ Mladenović, R. V. (1936). *Opšta pedagogika*. Beograd: Geca Kon, str. 3–4.

⁹⁸ Isto, str. 145.

⁹⁹ Bakić, V. (1897). *Opšta pedagogika*. Beograd: Državna štamparija, str. 1–2.

¹⁰⁰ Isto, str. 28.

¹⁰¹ Mladenović, R. V. (1936). *Opšta pedagogika*. Beograd: Geca Kon, str. 12–13.

¹⁰² Isto, str. 9.

razvoj neophodna upotreba naučnih saznanja do kojih su došle druge nauke. Na ovoj osnovi, V. Bakić i V. R. Mladenović navode pomoćne nauke neophodne za uspešno ostvarivanje njenog cilja. Vojislav Bakić kao osnovne pomoćne nauke izdvaja: etiku, estetiku, logiku, psihologiju, higijenu i fiziologiju, dok su za pedagogiku od velikog značaja još i: biologiju, sociologiju, istoriju, etnografiju, religiju i literaturu. Pored pomoći ovih nauka, za dalji razvoj pedagogike, Bakić ističe kao neophodno sredstvo i pedagoško iskustvo, koje je i osnova pedagoške teorije.¹⁰³ Uži odabir pomoćnih nauka koje doprinose razvoju pedagogike, izvršio je i V. R. Mladenović, a to su: filozofija, psihologija, etika, logika i sociologija.¹⁰⁴

Konačno možemo uvideti da su V. Bakić i V. Mladenović na relativno blizak način poimali pedagogiku kao nauku, te da su vršili i sličnu podelu same pedagogike, dok su dobro zapazili i neophodnost upotrebe naučnih znanja srodnih nauka u izučavanju i oblikovanju pedagogike kao nauke.

Literatura:

1. Bakić, V. (2009). *Beleške o prosvetnim i kulturnim, političkim i ratnim događajima u Srbiji (1872–1929)*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja, Užice: Učiteljski fakultet.
2. Bakić, V. (2010). *Beleške o duhovnom i telesnom razvitku dece*. Beograd: IP Computers.
3. Živković, V. N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu.
4. Milijević, S. (1998). „Život i pedagoška delatnost Vojislava Bakića”. U: D. Branković, *Okrugli sto dr Vojislav Bakić – utemeljivač pedagoške nauke kod Srba*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
5. Ninković, A. (1998). „Filozofski pogledi Vojislava Bakića”. U: D. Branković, *Okrugli sto dr Vojislav Bakić – utemeljivač pedagoške nauke kod Srba*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
6. Potkonjak, M. N. (2001). *Pedagoška shvatanja Vojislava Bakića*. Beograd: Učiteljski fakultet.
7. Potkonjak, M. N. (2010). *Naši veliki prethodnici*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
8. Radulaški, Lj. (2008). *Sabrane pedagoške studije*. Beograd: Pravoslavni bogoslovski fakultet Univerziteta u Beogradu.
9. Radulaški, Lj. (1982). „Pedagoška misao Vojislava R. Mladenovića”. U: Lj. Radulaški, *Sabrane pedagoške studije* (2008). Beograd: Pravoslavni bogoslovski fakultet Univerziteta u Beogradu.

¹⁰³ Bakić, V. (1897). *Opšta pedagogika*. Beograd: Državna štamparija, str. 26–27.

¹⁰⁴ Mladenović, R. V. (1936). *Opšta pedagogika*. Beograd: Geca Kon, str. 6.

Izvori:

- Arhiv Srbije, f. XI, br. 86. *Molba Vojislava Bakića Ministarstvu prosvete i crkvenih dela za izdavanje časopisa*, Beograd, 6. septembar 1880. godine.
- Bakić, V. (1878). *Opšta nauka o vaspitanju*. Beograd: Državna štamparija.
- Bakić, V. (1897). *Opšta pedagogika*. Državna štamparija: Beograd.
- Mladenović, R. V. (1932). *O osnovi nauke o vaspitanju*. Beograd: Geca Kon.
- Mladenović, R. V. (1933). „Domaća književnost”. *Učitelj*, 13 (6).
- Mladenović, R. V. (1933). „Postavljanje vaspitnog cilja”. *Učitelj*, 13 (6).
- Mladenović, R. V. (1936). *Opšta pedagogika*. Beograd: Geca Kon.
- Pedagoški muzej, Fond Vojislava Bakića, f. I, br. 64, 65. *Molba Vojislava Bakića za stipendiju upućena Srpskom saboru*, Novi Sad, 19. jun, 1870. godine; *Odluka Srpskog sabora o dodeli stipendije Vojislavu Bakiću*, Sremski Karlovci, 9. jul, 1870.
- Pedagoški muzej, Fond Vojislava Bakića, f. I, br. 11. *Ugovor o stupanju u službu profesora Učiteljske škole u Kragujevcu, sklopljen između dr Vojislava Bakića i ministra prosvete i crkvenih dela Stojana Novakovića*, 21. januara, 1875. godine.
- Pedagoški muzej, Fond Vojislava R. Mladenovića, f. VII, br. 24. *Ukaz o postavljanju Vojislava R. Mladenovića za inspektora Prve klase Ministarstva socijalne politike*, Beograd, 9. novembar, 1922. godine.
- Pedagoški muzej, Fond Vojislava R. Mladenovića, f. VII, br. 51. *Ukaz o postavljanju V. R. Mladenovića za redovnog profesora Više pedagoške škole u Beogradu*, Beograd, 1. mart, 1939.

* * *

**COMPARATIVE ANALYSIS OF PEDAGOGY COMPREHENSION AS A SCENCE
OF VOJISLAV BAKIĆ, PHD AND VOJISLAV MLADENOVIĆ, PHD**

Summary: Although studying personalites and ideas of the two Serbian pedagogical outstanding pedagogues Vojislava Bakić and Vojislav Mladenović, has been the subject of many researchers in years, and whose area of interest has been primarily history of pedagogy, there has not been a unique study composed which would give compararive anlaysis of their pedagogical concepts. In this study, we are going to systematically present their pedagogical ideas, similarities and differences in pedagogicla comprehension, and at the begining briefly focusing on their life, work and manuscripts.

Key words: pedagogical concept, Vojislav Bakic, PhD, Vojislav Mladenović, PhD.

* * *

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОСПРИЯТИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ
ДР ВОИСЛАВА БАКИЧА И ДР ВОИСЛАВА МЛАДЕНОВИЧА**

Резюме: Многие авторы, чья сфера интересов была история педагогики, изучали, в течение многих лет, личность и идеи двух сербских педагогических великанов, Др Войислава Бакича и Войислава Младеновича. Однако, всестороннного

Uporedna analiza shavatanja pedagogije kao nauke dr Vojislava Bakića i dr Vojislava Mladenovića

исследования, в котором, сравнительным анализом, была бы изучена их педагогическая концепция, до сегодняшнего дня – нет. В настоящей статье, следовательно, мы попытаемся систематически представить их основные педагогические идеи, сходства и различия в понимании педагогики; притом, мы вкратце рассмотрим их жизнь, работу и опыт.

Ключевые слова: образовательно-воспитательная концепция, Др Воислав Бакич, Др Воислав Младенович.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 14. 9. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljivanje: 29. 9. 2017.

forum pedagoga

pregled sadržaja za 2017. godinu

RASPRAVE I ČLANCI

	str.	br.
Dr Aleksandra M. Joksimović: <i>Pozitivna školska klima i interkulturno učenje</i>	5–14	I
Dr Iljaz A. Osmanlić, Dr Mirsada S. Zukorlić: <i>Kultura, nauka i obrazovanje – ključ ekonomije građanskog društva</i>	15–22	I
Dr Radojko V. Damjanović, Mila M. Todorović: <i>Participacija u obrazovanju – modeli učeničke participacije u upravljanju i obrazovno-vaspitnom procesu</i>	23–38	I
Dr Petar Đ. Rajčević: <i>Demokratičnost kao preduslov ispoljavanja i razvoja kreativnosti u sistemu vaspitanja i obrazovanja</i>	39–47	I
MA Biljana D. Kuzmanović, Dr Željko M. Papić: <i>Mogućnosti primene web 2.0 alata u obrazovanju</i>	127–138	II
Dr Vlasta M. Lipovac, Dr Mara B. Kerić, Dr Andelka V. Bulatović: <i>Razvoj profesionalnih kompetencija vaspitača sa aspekta doživotnog učenja</i>	247–260	III
Dr Emina Dž. Hebib, Dr Zorica S. Šaljić, Dr Vera Z. Spasenović: <i>Uloga pedagoga u unapređivanju evaluacije školskog rada</i>	379–395	IV
Dr Mirsada S. Zukorlić: <i>Empatija – ključna dimenzija pedagoške kompetencije učitelja</i>	396–406	IV
Dr Mila J. B. Nadrljanski, Dr Đurdica N. Vukić, Dr Ante S. Čorkalo: <i>Empirical research on remuneration as a motivation factor in insurance industry in the Republic of Croatia</i>	407–419	IV
MA Milan S. Grujović, Dr Radojko V. Damjanović, Dr Dragan D. Mihajlović, MA Jelena Lj. Grujović: <i>Uspešno upravljanje ljudskim kapitalom u osnovnom obrazovanju</i>	420–439	IV

ISTRAŽIVANJA

Dr Marijana Ž. Zeljić, MA Teodora T. Babić: <i>Matematički jezik u početnoj nastavi matematike</i>	48–59	I
---	-------	---

Dr Biljana J. Stojanović: <i>Sistem didaktičkih igara u funkciji razvoja sposobnosti zaključivanja dece mlađeg školskog uzrasta</i>	60–71	I
Dr Nenad R. Stojković, Dr Violeta P. Jovanović: <i>Vaspitni uticaji književnosti za decu na razvoj potencijala učenika u mlađim razredima osnovne škole</i>	72–84	I
Dr Mirsada M. Džaferović: <i>Efekti realizacije programa nenasilne komunikacije na uzroke i frekvenciju konflikata između učenika</i>	85–99	I
Dr Željko M. Papić, Dr Miloš Ž. Papić, Dr Marija D. Blagojević: <i>Evaluation of knowledge tests as a means for monitoring students' knowledge progress</i>	100–108	I
Dr Jovan R. Miljković, MA Nevena D. Mančić: <i>Obrazovanje odraslih u savremenim društvenim pokretima</i>	139–154	II
Dr Svetlana T. Lazić, Dr Dušan B. Perić: <i>Koliko učenici srednjih škola poznaju prava nacionalnih manjina?</i>	155–165	II
MA Katarina Z. Krstić: <i>Stavovi učitelja prema ulozi Interresorne komisije u inkluzivnom obrazovanju</i>	166–176	II
Dr Jasmina V. Milinković, Dr Ivica V. Radovanović, Dr Dragana S. Bogavac: <i>Komunikacija nastavnika i učenika u realističnom matematičkom pristupu</i>	177–192	II
MA Veljko V. Aleksić: <i>Kompetencije učenika osnovnih škola iz nastavnog predmeta tehničko i informatičko obrazovanje</i>	193–204	II
Dr Stanko M. Cvjetićanin: <i>Doprinos laboratorijsko-ekperimentalne metode kvalitetu znanja učenika razredne nastave o prirodi</i>	205–218	II
Dr Živorad M. Marković, Dr Radmila B. Milovanović: <i>Kompetetivnost kao faktor motoričkog postignuća dečaka i devojčica ranog školskog uzrasta</i>	219–228	II
Dr Jelena Ž. Maksimović, MA Jelena S. Osmanović: <i>Digitalne kompetencije nastavnika kao uslov za istraživanje vaspitno-obrazovne prakse</i>	261–269	III
Dr Marijana S. Panić, Mr Vladica M. Žikić, Dr Vivien M. Đorđević: <i>Uticaj auditivne percepcije na proces učenja dece mlađeg školskog uzrasta</i>	270–278	III

MA Marina M. Vujanović, Dr Danijela D. Ilić Stošović,		
MA Anita A. Kovačić Popović: <i>Hvat olovke i pritisak tokom pisanja kao determinante kvaliteta pisanja učenika razredne nastave</i>	279–289	III
Dr Gordana M. Miščević Kadijević, MA Ljiljana G. Bojanić: <i>Dečija preferiranja pojedinih biljaka i sagledavanje važnosti pravilne ishrane</i>	290–299	III
Dr Otilia J. Velišek Braško, MA Vesna M. Radulović,		
MA Sonja V. Miladinović: <i>(Ne)spremnost obrazovnog sistema za upis sve dece u školu</i>	300–309	III
Dr Buba D. Stojanović: <i>Inovativni modeli nastave u mlađim razredima osnovne škole i mogućnost integracije</i>	310–322	III
Dr Žana P. Bojović: <i>Instrumentalne vrednosti kao sredstva ostvarenja životnog cilja</i>	323–334	III
MA Marina Ž. Ilić: <i>Didaktičke vrednosti kooperativnog učenja: miks-metodska studija</i>	440–462	IV
MA Ana R. Vukobrat: <i>Stavovi studenata vaspitačke škole i vaspitača iz prakse prema inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju</i>	463–480	IV
MA Snežana V. Makljenović, MA Biljana D. Kuzmanović,		
Dr Željko M. Papić: <i>Stavovi učenika mašinske struke prema školi i nastavi</i>	481–497	IV
MA Katarina Z. Krstić: <i>Zakonski zagarantovana podrška učenicima sa smetnjama u razvoju u inkluzivnoj školi</i>	498–513	IV
MA Nina S. Stanojević, Dr Slavica M. Golubović, Dr Marijana S. Pačić, MA Milana M. Mitrović, Dr Miodrag D. Stokić: <i>Korelacija brzine čitanja, broja grešaka i razumevanja pročitanog kod dece mlađeg školskog uzrasta</i>	514–524	IV
MA Elena I. Bilić, MA Verica M. Kovačević, MA Jadranka Ž. Milošević: <i>Identifikacija vršnjačkog nasilja kod učenika starijeg osnovnoškolskog uzrasta</i>	525–535	IV
Dr Branislava T. Knežić: <i>Vaspitači u zatvoru od stručnosti do priućenosti</i>	536–552	IV

METODIČKA PITANJA

MA Ivana M. Bojović: <i>Primena TARGET programa za podsticanje motivacije za učenje u nastavnom procesu</i>	109–122	I
--	---------	---

Dr Danijela B. Mišić: <i>Odnos između jezika i kulture danas</i>	335–342	III
Dr Miodrag D. Ignjatović: <i>Promene u jeziku proze – metode problemskog izlaganja uvođenjem književne kritike u nastavi</i>	343–350	III

ISTORIJA PEDAGOGIJE

MA Goran D. Pljakić: <i>Shvatanja utemeljivača eksperimentalne pedagogije o njenom odnosu sa pedagogijom kao naučnom disciplinom</i>	229–241	II
Dr Nataša A. Vujišić Živković: <i>Počeci obrazovanja učitelja na filozofskom fakultetu velike škole – uloga osnivanja katedre za pedagogiju pre 125 godina</i>	351–368	III
MA Sanja M. Dabić, Dr Nataša A. Vujišić Živković: <i>Uporedna analiza shvatanja pedagogije kao nauke dr Vojislava Bakića i dr Vojislava Mladenovića</i>	553–575	IV

IN MEMORIAM

Dr Grozdanka Gojkov: <i>Dr Jovan Đorđević (1922–2017)</i>	369–372	III
--	---------	-----

UPUTSTVO ZA AUTORE

Časopis *Pedagogija* otvoren je za originalne i pregledne članke koji se tematski odnose na polje vaspitanja i obrazovanja, od ranog uzrasta do trećeg doba. Časopis izlazi od 1946. godine. Pozivamo mlade istraživače, nastavnike fakulteta u Srbiji i inostranstvu da postanu naši saradnici.

- Časopis objavljuje članke na srpskom i engleskom jeziku. Izlazi na latiničkom pismu.
- Radovi mogu imati najviše 40.000 slovnih mesta bez proreda. Uredništvo može da doneše odluku da se objavi i duži rad.
- Rad ocenjuju dva recenzenta, koja ne znaju identitet autora rada.

Časopis izlazi 4 puta godišnje:

- o broj 1 – u periodu do 15. aprila; radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. marta
- o broj 2 – u periodu do 15. jula; radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. maja
- o broj 3 – u periodu do 1. oktobra; radove autori treba da pošalju najkasnije do 15. avgusta.
- o broj 4 – u periodu do 31. decembra; radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. novembra.
- Autori dostavljaju radove elektronskim putem na adresu: forumpedagoga@gmail.com.
- Tehničke karakteristike radova: Microsoft Word, stranica A4 formata, latiničko pismo, font Times New Roman, veličina slova 11, prored 1.5.
- U posebnom dokumentu autori treba da dostave sledeće podatke: ime, prezime i srednje slovo, datum rođenja, naziv institucije u kojoj rade.
- Apstrakt ne sme da sadrži više od 1000 slovnih mesta bez proreda.
- Glavni naslovi pišu se malim slovima (bold), podnaslovi malim slovima (kurziv), pozicionirani levo.
- Bez obzira na karakter rada (pregledni ili izvorni), rad treba da sadrži naslov, apstrakt, do 5 ključnih reči, uvod, sadžaj struktuiran u logičke celine sa odgovarajućim podnaslovima, zaključak i literaturu.
- Ukoliko rad sadrži tabele, one treba da su date u Word-u; ukoliko sadrži grafikone, oni treba da su dati u programu koji je kompatibilan sa Word-om, tako da je moguće njima dalje manipulisati – smanjivati, povećavati i sl.

Literatura u tekstu

- U radu se imena stranih autora pišu u srpskoj transkripciji, na primer: Šon (Shoon, 1998).
- U pozivu na rad sa dva ili tri autora, navode se svi autori, na primer (Trajkovic i Todorov, 2016).
- U pozivu na rad sa preko tri autora, navodi se prezime prvog i saradnici, na primer: (Mijanović i sar., 2016), odnosno (Beachum, et al.).
- U pozivu na više radova različitih autora, autori se navode abecednim redom.
- U pozivu sa označkom strane (citat ili parafraza) koristi se sledeća forma (Macura, 2016: 13).

Litraratura

- Reference koje se navode u radu moraju da se nađu i u spisku literature.
- Ukoliko članak ima DOI broj, on se obavezno navodi.
- Monografija: Skidmore, P. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.
- Članak u časopisu: Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: an equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3 (4), 131–164.
- Poglavlje u knjizi, članak u zborniku radova: Villa, R. A. & Thousand, J. S. (2005). Organizational supports for change toward inclusive schooling. In R. A. Villa & J. S. Thousand (Eds.), *Creating an Inclusive School* (2nd ed.) (pp. 57–81). Alexandria: ASCD.
- Dokumenta: *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Online referenca: pored ostalog navodi se datum i WWW adresa.
- Magistrske/master teze i doktorske disertacije: Maksimović, A. (2012). *Konkretizacija ciljeva vaspitanja i obrazovanja kroz nastavni program i proces*. Odbranjena na Filozofskom fakultetu univerziteta u Beogradu.

Molimo autore da poštuju etičke standarde naučnoistraživačkog rada i da dostavite Izjavu autora kojom potvrđuju da je rad autentično naučnoistraživačko ostvarenje i da nije objavlјivan.

forum pedago^{ga}

PEDAGOGIJA
ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

UDK = 37
ISSN 0031-3807