



**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.

\*\*\*

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

\*\*\*

Izlazi tromesečno.

Rukopisi se ne vraćaju.

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

\*\*\*

Štampa: »Rotografika« Subotica

**GLAVNI UREDNIK**

*dr Radenko Krulj*

**ODGOVORNI UREDNIK**

*dr Boško Vlahović*

**REDAKCIJA**

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

**SEKRETAR REDAKCIJE**

*Ana Radojević*

**LEKTOR I KOREKTOR**

*Ana Radojević*  
*Spomenka Tripković*

**PREVODIOCI**

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

**TEHNIČKI UREDNIK**

*Ana Radojević*

**Uredništvo i administracija:**

Beograd, Gospodar Jovanova 22, tel./faks: (011) 2622-043  
e-mail: [forumpedagoga@gmail.com](mailto:forumpedagoga@gmail.com)

**RASPRAVE I ČLANCI**

- Peter McLaren** 177 *America in ruins as Belgrade dreams: challenging the capitalist road to fascism through critical pedagogy and critical patriotism*
- Mr Jovana Marojević** 203 *Obrazovanje i politika u diskursu – ogled kritičke pedagogije*
- Dr Dragana Pavlović  
Breneselović**
- Dr Živka Krnjaja** 212 *Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja*
- Dr Sunčica Macura  
Milovanović** 226 *Profesionalni identitet učitelja u kontekstu inkluzivnog obrazovanja*
- Dr Lazar Ožegović**
- Dr Dragan Soleša**
- Dr Marko Ivaniš**
- Dr Neđo Kojić** 234 *Inovativnost u obrazovanju preduslov bržeg razvoja društva: studija slučaja u Vojvodini*

**ISTRAŽIVANJA**

- Dr Žana Bojović**
- Mr Jelena Žunić Cicvarić  
Jelana Pavlović** 244 *Osnaživanje saveta roditelja u funkciji osiguranja kvaliteta rada u školi*
- Dr Vivien Đorđević**
- Dr Marijana Panić** 251 *Usvojenost padežnog sistema kod dece sa govorno-jezičkom patologijom predškolskog uzrasta*
- Mr Zdravko Popović**
- Dr Tomka Miljanović**
- Dr Vera Županec** 261 *Stavovi i mišljenja učenika gimnazije o aktivnoj nastavi biologije*
- MSc Tijana Pribičević**

---

<b>Dr Jasna Adamov</b>		
<b>MA Stanislava Olić</b>		
<b>Dr Mirjana Segedinac</b>	<b>268</b>	<i>Mišljenja nastavnika hemije o identifikovanju i radu sa učenicima darovitim za hemiju</i>
<b>METODIČKA PITANJA</b>		
<b>MA Aleksandar Nađ Olajoš</b>		
<b>Dr Mara Knežević</b>	<b>276</b>	<i>Mogućnosti uključivanja roditelja u realizaciju nastavnih aktivnosti</i>
<b>ISTORIJA PEDAGOGIJE</b>		
<b>Dr Tome Nikoloski</b>	<b>283</b>	<i>Siril Bart (Cyril Burt) posle 100 godina</i>
<b>Okrugli sto posvećen profesoru dr Dragutinu Frankoviću i profesoru dr Velizaru Nedoviću</b>		
<b>Dr Milan Nedeljković</b>	<b>295</b>	<i>Doprinos profesora dr Velizara Nedovića obeležavanju veka obrazovanja učitelja u Jagodini</i>
<b>Mr Božo Obradović</b>	<b>304</b>	<i>Doprinos profesora dr Dragutina Frankovića i prof. dr Velizara Nedovića konstituisanju i razvoju školske pedagogije</i>
<b>PRIKAZ</b>		
<b>Dr Mile Ilić</b>	<b>309</b>	<i>Novi model usavršavanja nastavnika za savjetodavni rad</i>

## *contents*

## **P E D A G O G Y**

PERIODICAL OF PEDAGOGUES' FORUM

**2 | 2014**

UDK-37 ISSN 0031- 3807

VOL LXIX PG. 171 – 311

### **DISCUSSIONS AND ARTICLES**

<b>Peter McLaren</b>	<b>177</b>	<i>America in ruins as Belgrade dreams: challenging the capitalist road to fascism through critical pedagogy and critical patriotism</i>
<b>Jovana Marojević, MA</b>	<b>203</b>	<i>Education and politics in discourse – an experiment on critical pedagogy</i>

- 
- Dragana Pavlović  
Breneselović, PhD  
Živka Krnjaja, PhD**      **212**    *Bases of the programme as a dymension of quality of pre-school pedagogical work and education*
- Sunčica Macura Milovanović,  
PhD**      **226**    *Professional identity of teachers in the context of inclusive education*
- Lazar Ožegović, PhD  
Dragan Soleša, PhD  
Marko Ivaniš, PhD  
Nedo Kojić, PhD**      **234**    *Innovation in education prerequisite faster development society case study: school education in Vojvodina*

#### **RESEARCH**

- Žana Bojović, PhD  
Jelena Žunić Cicvarić, MA  
Jelana Pavlović**      **244**    *Empowering the parents' council for ensuring the quality of work at school*

- Vivien Đorđević, PhD  
Marijana Panić, PhD**      **251**    *Adoption of case system of the children with speech-language pathology of pree-school age*

- Mr Zdravko Popović  
Dr Tomka Miljanović  
Dr Vera Županec  
MSc Tijana Pribičević**      **261**    *Attitudes and thoughts of high school students about active biology teaching*

- Jasna Adamov, PhD  
Stanislava Olić, MA  
Mirjana Segedinac, PhD**      **268**    *Attitdues of chemistry teachers about identification and work with children gifted for chemistry*

#### **METHODOLOGICAL ISSUES**

- Aleksandar Nađ Olajoš, MA  
Mara Knežević, PhD**      **276**    *Possibilities of inclusion of parents in the realization of teaching activities*

#### **HISTORY OF PEDAGOGY**

- Tome Nikoloski, PhD**      **283**    *Cyril Burt after 100 years*

**The round table dedicated to Professor Dragutin Franković, PhD and Professor Velizar Nedović, PhD**

<b>Milan Nedeljković, PhD</b>	<b>295</b>	<i>Contribution of professor velizar nedović to celebrating a century of educating teachers in jagodina</i>
<b>Božo Obradović, MA</b>	<b>304</b>	<i>Contribution of professor Dragutin Franković and professor Velizar Nedović to constituting and developing school pedagogy</i>
		<b>REVIEW</b>
<b>Mile Plić, PhD</b>	<b>309</b>	<i>New model of training teachers for counselling</i>

## *содержание*

**ПЕДАГОГИКА**  
ИЗДАЕТСЯ ФОРУМОМ ПЕДАГОГОВ

**2 | 2014**

УДК-37 ИССН0031-3807

ГОД. LXIX стр. 171 – 311

### ТРУДЫ И СТЫИ

<b>Питер Мек Ларен</b>	<b>177</b>	<i>Америка в руинах как Белграду снится: оспаривание капиталистического пути к фашизму через критическую педагогику и критический патриотизм</i>
<b>Мр Йована Мароевич</b>	<b>203</b>	<i>Образование и политика в дискурсе – попытка критической педагогики</i>
<b>Др Драгана Павлович Бренеселович Др Живка Крняя</b>	<b>212</b>	<i>Основы учебной программы как измерения качества дошкольного воспитания и образования</i>
<b>Др Сунчица Мацура Милованович</b>	<b>226</b>	<i>Профессиональная идентичность учителя в контексте инклюзивного образования</i>
<b>Др Лазар Ожегович Др Драган Солеша Др Марко Иваниш Др Неджо Коич</b>	<b>234</b>	<i>Инновации в образовании – предпосылка более быстрого развития общества (на примере Воеводины)</i>

---

## ИССЛЕДОВАНИЯ

- Др Жана Бойович  
Мр Елена Жунич Цицварич  
Елена Павлович 244 *Укрепление совета родителей в функции обеспечения качества работы в школе*
- Др Вивьен Джорджевич  
Др Марьяна Паника 251 *Приобретение дошкольными детьми речевой и языковой патологией системы падежей*
- Мр Здравко Попович  
Др Томка Милянвич  
Др Вера Жупанец  
МСц Тияна Прибичевич 261 *Положения и мнение учащихся гимназии об активном обучении биологии*
- Др Ясна Адамов  
МА Станислава Олич  
Др Мирьяна Сегединац 268 *Мнение учителей химии о выявлении одаренных в химии учащихся и работе с ними*

## ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ

- МА Александар Надж  
Олайош  
Др Мара Кнежевич 276 *Потенциал участия родителей в реализации образовательной деятельности*

## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

- Др Томе Николоски 283 *Сирил Барт (Cyril Bart) 100 лет спустя*
- Круглый стол, посвященный профессору др Драгутина Франкович и профессору др Велизара Недович**
- Др Милан Неделькович 295 *Какой вклад профессор др Велизар Недович внес в празднование годовщины педагогического образования в г. Ягодине*
- Мр Божо Обрадович 304 *Вклад в установление и развитие школьной педагогики проф. др драгутина Франковича и проф. др Велизара Недовича*

---

Др Миле Илич

**ОБЗОР**

**309** *Новая модель подготовки учителей для  
совещательной работы*

**Ph.D. Peter MCLAREN**  
*University of California  
Los Angeles and Chapman University*

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 2, 2014. UDK: 37.014(73)"20" ; 37:316.324.8
-----------------------------------------------------------------------------------------------

---

## **AMERICA IN RUINS AS BELGRADE DREAMS: CHALLENGING THE CAPITALIST ROAD TO FASCISM THROUGH CRITICAL PEDAGOGY AND CRITICAL PATRIOTISM**

---

### **Educating for peace in a time of permanent war**

1. In an age of endless war, when history is in perpetual mourning, groaning under the burden of class oppression, critical pedagogy is a necessary madness. In a world redolent of George Orwell's novel, 1984, where war is peace, and peace is war, we need to re-engage in teaching with ontological clarity and a renewed commitment to strategize for social change. Critical pedagogy does not guarantee that peace and harmony will be achieved, but without critical pedagogy we are permanently exiled from victory. In a world of consumption, saturated with generalized inauthenticity and baptized in the ideology of commonsensical cynicism, in which war is an ever-present contingency for which we must forever be prepared, a deep skepticism should be cultivated toward 'official' peace initiatives as mere stagecraft. Within any governmental gesture of peace is encrypted an important reminder that being a peacemaker today has increasingly been reduced to merely acting like a peacemaker but inciting war. Today Oceania is at war with Eurasia. Yesterday we were at war with Eurasia. Tomorrow we will be at war with Eastasia. No we were never at war with Eurasia, our enemy has always been Eastasia. And so on, as Big Brother attempts to channel the aggression of the 'proles' towards the imaginary Other and foster mindless group cohesion. That is because today, more than ever, peacemaking is parasitic on the notion of the just war. But is war ever really just? Christopher Hedges (2013) does well to invoke the wisdom of Erasmus on this issue.

2. There are no good wars. There are no just wars. As Erasmus wrote, »there is nothing more wicked, more disastrous, more widely destructive, more deeply tenacious, more

---

loathsome« than war. »Whoever heard of a hundred thousand animals rushing together to butcher each other, as men do everywhere?« Erasmus asked. But war, he knew, was very useful to the power elite. War permitted the powerful, in the name of national security and by fostering a culture of fear, to effortlessly strip the citizen of his or her rights. A declaration of war ensures that »all the affairs of the State are at the mercy of the appetites of a few«, Erasmus wrote.

Peace is a word that rarely punctuates today's endless forecasts of future wars and the pervasive ambience of political sycophancy that has infected politics across the United States. It is ominously absent in the lexicon of those in power, such as those who are leading the ascendancy of the transnationalist capitalist class, pitching the economic nostrums of neoliberalism and facilitating the ruthless dictatorship of the financial markets over 99% of humanity. Those menacing the future by financial speculation, wholly unconnected to any genuinely economically productive activity, or by trampling human rights under the banner of national security, rarely seriously consider peace to be a viable option to the rewards and riches of war. Certainly not those who advocate 'humanitarian intervention' by U.S. military or economic imperialism. Or those who preselect targets for weekly drone assassinations, forwarding the information to an overworked military pilot operating a joystick in a clamshell hanger near Las Vegas, waiting for a »kill shot« 7000 miles away in a remote tribal village in Afghanistan. As Ruth Fowler (2013) writes: »This is a country where the President can pick up a Nobel Peace Prize one day, and the next go back to being Commander in Chief of a CIA led covert war in Pakistan, dropping Hellfire Missiles from MQ-1 Predators and MQ-9 Reapers on the heads of women, children and elders in an attempt to target unspecific 'military age' males who may or may not have some vague connection to militant groups who may or may not pose a threat to the US. Then there's the 'less secret' drone program carried out by the USAF in Afghanistan, Iraq, Yemen and Somalia. The President has already made clear he will use drones against American citizens if they are Muslim – ie, if they are not 'real' Americans. The message seems clear: if you have an American passport, but criticize America, *you are not American and therefore the constitution doesn't apply to you*. I want to pause here and say something about the drones because we are going to be hearing a lot from them in the years to come. Be forewarned«.

The high-pitched whirr coming from the shark-grey fuselage of the Predator drone is part of the everyday background noise at Kandahar Airfield in Afghanistan. Seconds after the drone pilots at Kandahar receive the kill list from the pilot at Creech Air Force Base in Nevada, they unleash their death machines. Bathed in the Afghan sun, they look in the distance like golden eagles that have pushed off from the arm of a Berkutchi-falconer on the steppes of the Tien Shan mountains, gliding effortlessly towards an unsuspecting prey. Once the drone returns successfully, the pilots at Kandahar can relax, and before the next kill kick a ball around at the soccer pitch, chat with the private-security contractors cruising in their new SUVs, visit a frozen-yoghurt outlet or chomp down on a grilled steak sandwich at TGI Friday's.

After interviewing Oz, a middle-aged RAF Reaper pilot based at Creech who has flown three tours of duty in the Tornado, Bob Blackhurst (2012) reports the following: about four per cent of US UAV operators have developed post-traumatic stress disorder, which some have attributed to the fact that powerful cameras show close-up footage of the targets of drone strikes after they have been killed. 'The

---

cameras are good,' Oz says. 'A Hellfire missile does have significant effects on the human body, and you should get to see that. If you can't accept it, you are in the wrong job. But the weirdest thing for me – with my background [as a fast-jet pilot] – is the concept of getting up in the morning, driving my kids to school and killing people. That does take a bit of getting used to. For the young guys or the newer guys, that can be an eye opener'.

Eye opener indeed. Decades ago, it was impossible to think that the remote control airplane you played with in the empty lot next to Astroland Park on Coney Island would one day become transformed into a device designed to assassinate foreign nationals (or even U.S. citizens), regardless of any innocent victims that happened to be in the vicinity. Or as you rode a bubble car in the Mercury Capsule Skyride across the park to the boardwalk, did you ever think that one day you could purchase as a birthday gift for your twelve year-old, anything like a 4 Channel Predator Style Reaper UAV Drone RC Plane Kit for 139.98? Or the (considerably cheaper) armed RQ-1 Predator Unmanned Aerial Vehicle (UAV)? Both 'toys' have been reviewed with biting sarcasm on the internet by critics of the Obama administration's targeted killing program. I include but one of my favorite examples: »The coolest detail about this toy are the small body fragments you can litter around your target area following a drone missile strike on a wedding party. THEN (this is where the real fun begins) you circle back in an hour and fire MORE missiles at the people rescuing survivors and mourning the dead! Sure if another country did such a thing we'd decry it as heinous terrorism, but when good Ol' Uncle Sam's finger is on the joystick, you can bet that we call what we hit our target, no matter what«. And if your child wasn't too keen on drones, or on one day calling the military recruitment officer he was likely to meet in his high school gym, you could purchase him or her a video game, like Manhunt, that attempts to bring out and nurture your child's »homicidal tendencies«? Or the game Resident Evil where you are able to gouge, saw, and hack into oblivion victims (mostly black) who have turned into zombies? Nowadays, especially after Columbine and Newton, it is frighteningly possible to imagine a child plaintively asking his father: »What happens daddy if we are not at war with anybody when I turn eighteen? How will I get to kill all those evil people like the ones uncle Greg or uncle Bobby got to kill in Iraq and Afghanistan?«

Sounds far-fetched? I'm not so sure.

The nature-nurture debates surrounding the causes of war i.e., is war linked to Freud's unconscious mental primordium or Marx's social relations of capitalist production, or dialectically informed by both? will likely never be resolved satisfactorily. Whether war is primarily transhistorical human nature or historical class activity or an admixture of both we know that Marx's »objective sentient being« is unquestionably a potential killer in any environment but less likely in contexts in which human needs are satisfactorily met.

Never before has it been as urgent to introduce peace education through critical pedagogy to the world's classrooms. And while it is politically prudent to begin with the understanding that official history is written by the winners, we must remember that sometimes the winners like to act like sore losers, demanding that more citizens be detained, more immigrants be turned back at the border, more human rights diminished and more countries 'saved' by the U.S. military. Despite the political toxicity accorded the U.S. brand over this past decade, Euro-Americans still like to believe that they are

---

entitled to set in motion 'humanitarian' military and economic interventions into other sovereign states because they set the moral standards of the rest of the world. They might be interested in the following world rankings. Compiled with information taken in the final two years of the last decade (2009-2010), a recent report by the United Nation's Children's Fund entitled *Child Well-Being in Rich Countries* reveals a staggering level of child poverty in the 'developed' world, with the standards of living in the United States, which has the highest gross domestic product, ranking near the bottom on all metrics that include the criteria such as material well-being, education, health and safety, behaviors and risks, and housing and environment. The United States and Great Britain, two of the world's wealthiest nations and unarguably the most aggressive war mongers of all the western states, fall into the lowest ranking for preventing infant deaths. Not only do they not prevent deaths, they encourage them through their mutual alliance in the service of the transnational capitalist class.

Of course, it would be wrong to think that peace education is directed mainly or only to ending military conflicts and the torture, death, and human rights abuses inevitably associated with any major conflict. Peace education is directed at social, political, economic and educational injustices found throughout society. As this handbook reveals, economic inequality, war and the military industrial complex, nonhuman animals and the environment, rape and sexual assault, sweatshops and modern day slavery, are all struggles engaged by peace educators often at great risk to their personal safety and livelihood.

### **Educating for critical patriotism**

Years ago I sounded a little-headed alarm that urban education in the US was becoming increasingly malleable to the baleful intentions and morbid energy of neoliberal capitalism and a jaundiced corporate-infused perspective. Today, in a world where capitalism has monopolized our collective imagination as never before, befouled our bodies through a frenzied pursuit of narcotizing consumption, and turned education itself into a subsector of the economy, such a remark would be read by most critical educators today as a gross understatement. Because today, the invading undergrowth of despair and madness that has emerged from neoliberalism's thicket of betrayal and false promises has exceeded the expectations of even our most prescient social critics. Because today, more than at any other time in recent human history, »governments seek to extend power and domination and to benefit their primary domestic constituencies - in the U.S., primarily the corporate sector« (Chomsky, 2013).

We live within the bounds of time, which means, to echo Dickens and Shakespeare, we live in the best and the worst of times, a time that is decidedly out of joint. Our subjectivity inhabits different and unsettling, disjointed and discordant temporalities where various pasts and futures collide in the crucible of the present and where subjectivities are fashioned and re-fashioned in the liminal fire of possibility and potential strategic action. Capitalism is not a demiurge but a self-validating concession. We can defeat it. But where and how will this strategic action take place, if it takes place at all?

Here in America, pistols are brandished by upbeat protestors swaggering to the downbeat hustle of what are called »town hall meetings«. Their pieces swivel cowboy-style on pink stubby fingers like a blur of chrome hubcaps at a Nascar dragstrip. Here

---

at these 'town hall meetings', where the Grand Old Opry meets slick beltway hustlers, grim men with sandpaper smiles under faded peaked caps are ready to believe almost any explanation for why their faith in the American Dream has collapsed. They lurch lockstep in drumbeat resignation that it must be the bankers who are to blame, or it's Obamacare, or it's the liberals, or it's the multiculturalists, or the immigrants who have stolen their dreams. reveal the dynamics of capitalism and so trace the roots of alienation and fetishism in the production relation and register the damage this causes to human beings - physical, intellectual, spiritual. This damage means that in normal times most workers are fragmented from each other and look on capitalism as inevitable and natural.

Any hope we have for a future that doesn't resemble the sets of Blade Runner is becoming increasingly land-filled; we are heirs to a time when voices calling for reason and sanity have become the new unreason and are the victims of corporate media blackout; the warnings of Marxists, ecologists, and environmental scientists about the impending crisis of the planet sound to many as irrational as the mead hall ravings of a besotted town crazy and find an echo only in the conscience of those already considered part of the lunatic fringe. Potential conscripts for fighting those who are waging war on the working-class, the phalanxes of inner-youth who are consigned to big box retail stores like Target and Walmart where they are paid salaries well below the official poverty rate are as dependent on The Man as corporations are on fossil fuels, and return home too exhausted to mount much of an opposition. Computers have displaced clerical workers and many middle-class jobs, and college degrees, if the right kind, might give a tiny edge to recent college graduates resigned to a grim enslavement to the corporate wage as non-union workers. Unions have become eviscerated, except in some instances at the local level, but most have been enfeebled by laws constraining labor relations and worker's rights that prohibit the right to organize and act collectively. Union strikes in the US are far and few between. The structural unconscious of 'America' has an enormous capacity to assist the citizenry in escaping the reek and corruption of everyday life, sending us skittering away desperately into hinterlands of social amnesia, far enough away from facing the harsh reality of our potential destiny as planet slum and entraining us in the short-term gratification of consumer culture, so that revenge scenarios in television shows, the proliferation of television sports, and collective mockery of 'losers' on reality shows are able to siphon us away from potential spaces of collective dialogue and political organization, and libidinally invest us in the delights popular culture, like the call of the wild from some mythic woodland in the darkness of an eclipsed moon that would always be gone by daybreak when we as a nation awake gravel-headed from our stupor.

Capitalism clearly has become structurally incapable of permitting democracy to live up to its own definition, even minimally, as it can no longer tolerate, let alone absorb, the principle of economic justice and equality. We are led to ask the question: Is capitalism rationally and peacefully surmountable? Yet even in the face of this disquieting situation, there are few programs in our teacher education programs or our graduate schools of education that focus on the perils of education reform in the context of examining the perils and pitfalls of contemporary capitalist society. Thatcher in England and Reagan in the US are notoriously linked to the hastened development of neoliberal capitalism in the 1980s which smashed the New Deal Order that was the foundation of the nanny (welfare) state, in order to be able to transfer

---

public monies to the financial sector for corporate investment. Such world-historical decisions by Reagan and Thatcher subverted precisely that which democracy was meant to safeguard, the well-being of all citizens and not just a privileged few.

The protective functions of the state were once directed towards mitigating the extent that citizens were at the mercy of the vulnerability and uncertainty of the market but in the shift towards asset or finance capitalism those protections for the unemployable were brutally rescinded by Thatcher and Reagan as the welfare state was systematically dismantled. Government restraints upon market forces and business activities were removed. The market regained its omniscience. Market generated insecurity of which the state could no longer shield its citizens against had to be replaced by something more ominous – the zombies of the underclass – those who were not able to participate in the market. Entrenched and indomitable structures of privilege and power associated with the corporate/capitalist state were no longer acknowledged as the poor and powerless were now held responsible for their own immiseration. They were no longer to be protected but instead, had to be criminalized for the sake of order-building. Those who were unable to participate successfully in the market were held responsible for their own failure instead of being benevolently assisted as personalized solutions were now expected to challenge the systemic contradictions of the capitalist marketplace. The complaisant and increasingly belligerent ‘night-watchman state’ had to augment the insecurity of the market by intensifying it, transferring its legitimacy to its ability to protect the public from terrorists through pre-emptive wars and drone assassinations, etc. and a profligacy of heinous acts justified as protecting its citizenry and its interests. Any state devoted to abolishing terror must itself inspire terror and in fact become more terrifying than the terrorists whom it purports to be fighting. However, this crisis has been able to demonstrate to many that egalitarian justice can only be achieved against capitalism, that justice for all cannot be achieved within the framework of a capitalist market economy.

Individuals are more unevenly positioned within our society today than ever before as far as recognizing their own objective location in a system of capitalist exploitation that has colonized the entire lifeworld of the planet. Mainstream education has dressed America’s economic enslavement of its citizens in a religious frock of pretentious and pious words, dripping with a fetid and false paternalism: just allow for enough time and innovation and the market will sort out our problems. Hold tight and the virtues of the capitalist marketplace will prevent the American Dream from becoming the American Nightmare so long as we cooperate with Wall Street and trust in the one percent of the population to come up with solutions for the ninety-nine percent. To fall for this advertisement for the American Dream is to fall into sentimental self-deceit.

A full frontal assault on municipal services, federal government entitlement programs, and the system of public education is afoot. A brutal market-based charter schools initiative funded by private foundations such as the Walton Family Foundation and the Bill and Melinda Gates Foundation, powered by high octane doses of novelist Ayn Rand’s *The Fountainhead*, and her ‘greed-is-good’ philosophy, and fanatically inspired by University of Chicago economist Milton Friedman’s economic theory epitomized in books such as *Capitalism and Freedom*, have thanks largely to a billion dollar public relations campaign that allows them to survive their graft-ridden attempts

---

to privatize public education and fill charters with non-unionized Teacher for America recruits forced many public schools to shutter their windows and close their doors across the country. Yet institutions that indoctrinate our young must be disciplined continually by the logic of capital.

Any crisis that these joined-at-the-hip Ayn Rand acolytes and Friedmanites can get their hands on or can fabricate to their advantage becomes an excuse to shut down public schools, the Chicago Board of Education's 'underutilized school crisis' that supposedly edged the Board closer to a looming fiscal cliff is but one of countless examples across the country. Those who are not 'creamed' into the charter system those who are forced to live on food stamps in our growing homeland slums, those with limited proficiency in English, or with special needs, are left to scavenge through the debris of what is left of public education after the shock-and-awe effects of neoliberal market orthodoxy which has created self-perpetuating mechanisms of educational success for the ruling class and their confederacy of patrons and immiseration education for the rest. It is a sad truism that one's objective location in capitalist society in terms of social class accounts for variance in inequality in lifetime earnings by age 18.

Urban educational reform is more than simply challenging the scandals involving state aid to build more schools, more than fighting the charter school advocates bent on enfeebling the teachers unions, more than confronting the privateers and hedge fundsters who wish to turn education into a profit-making venture by running it as a business that adheres to the lowest common denominator or 'bottom line'. It wasn't long ago that we heard that 93 of 206 charter schools in Texas were in hot water for bilking the state out of millions of dollars by over-counting their enrollment. Approximately \$9 million of the \$23 million owed to the taxpayers was from shuttered »academies of learning« that the Business Roundtable intended to be funneled into the for-profit, or non-profit/w corporate tax credits, answer for the failure of public schools.

It is not enough to complain about the egoism of economic life with moral-advocative denunciations, although that is certainly a good beginning. What drives the logic of capital relentlessly forward at tremendous pace is not egoism alone but the structural contradictions of the labor-capital relationship within advanced capitalist societies, the alienation of humanity's labor and humanity's products from humankind through the commodification of everyday life.

Greg Palast recently exposed what he calls the »End Game Memo« which signaled part of the plan created by the top US Treasury officials to conspire »with a small cabal of banker big-shots to rip apart financial regulation across the planet«. In the late 1990s, the US Treasury Secretary, Robert Rubin, and Deputy Treasury Secretary Larry Summers were pushing hard to de-regulate banks, and they joined forces with some of the most powerful CEOs on the planet to make sure that happened. The 'end game' was tricky and seemed indomitable because it required the repeal of the Glass-Steagall Act to dismantle the barrier between commercial banks and investment banks. Palast calls it »replacing bank vaults with roulette wheels«. The banks wanted to venture into the high-risk game of »derivatives trading« which allowed banks to carry trillions of dollars of pseudo-securities on its books as »assets«. But the transformation of US banks into »derivatives casinos« would be hampered if money fled US shores to nations with safer banking laws.

---

So this small cabal of banksters decided, and were successful at eliminating controls on banks in every nation on the planet - in one single move by using the Financial Services Agreement (or FSA). The FSA was an addendum to the international trade agreements policed by the World Trade Organization that was utilized by the banksters to force countries to deal with trade in »toxic« assets such as financial derivatives. Every nation was thus pushed to open their markets to Citibank, JP Morgan and their derivatives »products«. All 156 nations in the World Trade Organization were pressured to remove their own Glass-Steagall divisions between commercial savings banks and the investment banks that gamble with derivatives. All nations were bribed or forced in other ways to comply and only Brazil refused to play the game. Of course, as Palast notes, the game destroyed countries like Greece, Ecuador and Argentina, just to name a few, and contributed catastrophically to the global financial crisis of 2008.

Ethical deficiency and logical contradiction are connected insofar as capitalism has dehumanized humanity, and treated human beings as inert matter that can be swept under the toxic ruins of the world's industrial wasteland. It becomes therefore necessary to find an alternative to capital's value form which is another way of saying that we need to consider a socialist alternative to capitalism as a way of preserving democracy. This 'socialist' alternative need not follow the historical path of European struggles but can be illuminated by the many current efforts of indigenous peoples worldwide to protect the natural environment and build sustainable communities built upon the principle of reciprocity and co-operation.

Schools in the main reflect the inequality found in the structure of capitalist society. We need to face this grim reality. New standards and high-stakes testing will not solve the problem of inequality, in fact, they could even intensify the problem. High-stakes testing for the promotion of cognitive ability is more likely to create inequity than to eradicate it. The issue is not simply how the tests are used, but the very act of testing itself, which ignores non-cognitive factors which contribute to human (endogenous) development.

Schooling in the US (and in most Western democracies) has been successful to the extent that it has refused to examine itself outside of the hive of capitalist ideology and its cloistered elitism – its precepts, concepts, its epistemic ideas and its various literacies of power through which ideas become slurred over time and actions on their behalf are guaranteed to remain as inactive as a drunken fisherman lost at sea. It has accepted the fact that answers will remain pre-designed before questions can even be formulated. This vision of democracy is inevitably preformed and must be engraved on the minds of its citizens through ideological state apparatuses such as schools. As long as the ideas of the ruling class rule us, and they can certainly rule us with the help of the partnership between the state and corporate media, we will be apprentices to the anguish of the oppressed, and ideas for eradicating poverty and injustice will be guaranteed to remain vacant, hidden in a thicket of 'feel-good' bourgeois aesthetics whose complicity with inequality bulks as large as its opposition to it, making it an appropriate ideological form for late capitalist society. Such ideas will be guaranteed not to transgress the 'comfort zone' of those who tenaciously cling to the belief that with hard work and a steeled will, we will be reap the rewards of the American Dream – regardless our race, class, gender or geographical location.

If we want to participate in educational reform then it becomes necessary to

---

challenge the proponents of the competitive market whose corporate outlawry is driving the reform initiatives of education today. We can barely distinguish what augments and entrenches corporate power today from the brutal logic that powers the narco-cartels that run havoc throughout Mexico. Today we are not only besieged by a world-historical crisis of capitalism, we face a crisis of human decency. The future proffers an ominous stillness, an illusion already sucked dry by gluttonous speculators and the new transnational robber barons. And we in the field of education should be gravely disquieted by the power of this claim. We see the wake of capitalism's devastation in the privatization of public schooling following Hurricane Katrina in the Gulf Coast to myriad ways that *No Child Left Behind* and *Race to the Top* transforms public schooling into investment opportunities. We see it in the retooling of colleges in order to serve better financial and military industrial interests, in overuse and exploitation of contingent faculty, in the growth of for-profit degree-granting institutions, and in rising tuition and student debt (student debt in the US now exceeds that of credit cards, totaling over one billion dollars) not to mention the assault on critical citizenship in favor of consumer citizenship.

The crisis of the 'free' enterprise system today, the naked money-grabbing practices of which some might accurately describe as gangster capitalism, or drive-by capitalism, has been vacated of any sincere connection with the dignity of humanity and has been reconstructed as a mere »greed-is-good« formalism and pandered to the American people as self-protection: a harsh and unavoidable reality of the times. This legally unrestrained self-initiative that enables all barriers to the market to be dismantled in the interests of profit-making by the few is built upon a negative definition of freedom, the freedom from having to enter into the necessary conversations with humanity that permits the full development of human capacities for fairness and social justice. Not only is this an acceptance of the current distribution of wealth and the transvaluation of social into individual needs, it is the freedom to enjoy your wealth and success without having to accept any moral obligation for the suffering of others. Expenditures of any kind must be made from the principle of self-interest and individual advantage and in proportion to that advantage and all such brutal vindictiveness of the capitalist class towards the 99 percent is egregiously justified under the term 'human nature'. People come to be judged solely in terms of human capital: for their economic contribution as measured by the market. There is no motive of social amelioration. And in times of crisis it is the bankers and huge corporations that can 'socialize' their risk by transferring it to the taxpayers who are used by the government to bail them out.

But the market is not a community. It is only possible to realize your humanity if you are educated in an authentic community. But how do we achieve true community? Only by analyzing and understanding the distinction between how the social system understands itself, and how it exists objectively, that is, in reality. In other words, only by working through false consciousness towards critical consciousness, towards a more dialectical understanding of how capitalism has affected the very way we approach social problems, including educational problems. At present there is a huge disconnect between the two, that is, there is a tremendous gap between how American society comprehends itself and how it is structured to be coextensive with inequality. In a community, social wealth is distributed by means of the principle of equality in response to need.

---

For me, education is all about creating community in a society that has forgotten the meaning of the term. It is often thought that that problem with working-class families has to do with the culture of poverty in which it is assumed that there is an egregious deficit in working-class culture when read against the values and cultural capital of bourgeois culture. This is taking what is fundamentally a structural problem capitalist-produced inequality, and turning it into a cultural problem: the problems of values, attitudes, and the lack of high culture and preponderance of low or middlebrow culture within working-class families which suggests, erroneously, that class privilege has something to do with merit. It reflects a paternalistic presumption implicit in contemporary school reform approaches, namely, that the poor lack the proper attitudes and values to help them succeed in consumer capitalist society. Of course there is a racial dimension to all of these measurable inequities when examining the statistical facts of gaps between the outcomes of students disaggregated by race and affluence and comparing them with the statistical facts of disproportionate numbers of teachers among races. And of course, when you compare these to the realities of the school-to-prison pipeline, and the re-segregation of schools, we can see a national trend. Consider the following statement by Dr. Martin Luther King (1967): »We have come a long way in our understanding of human motivation and of the blind operation of our economic system. Now we realize that dislocations in the market operation of our economy and the prevalence of discrimination thrust people into idleness and bind them in constant or frequent unemployment against their will. The poor are less often dismissed from our conscience today by being branded as inferior and incompetent. We also know that no matter how dynamically the economy develops and expands it does not eliminate all poverty«. And further - we are likely to find that the problems of housing and education, instead of preceding the elimination of poverty, will themselves be affected if poverty is first abolished. The poor transformed into purchasers will do a great deal on their own to alter housing decay. Negroes, who have a double disability, will have a greater effect on discrimination when they have the additional weapon of cash to use in their struggle. (2010)

It is not often reported in the corporate media that King was convinced that the United States was »the greatest purveyor of violence in the world« and spoke forcefully against »the triple evils of racism, economic exploitation and militarism«. The current revelations about the US espionage empire and drone slayings would surely have earned President Obama a thorough tongue-lashing by King.

It is surely no exaggeration to claim that the logic of the market as a regulatory principle of life within capitalist society has created dangerously fertile ground for forms of 'soft fascism' that we have seen increase exponentially throughout the United States, especially after September 11, 2001, and the global slump of 2008. As capitalism moves to reconstitute itself transnationally as a form of asset or finance capital, society must prepare itself for the anger and outrage of the ninety-nine percent who are able to see through the veil of lies and propaganda propagated by the corporatocracy. It becomes an important goal of education in recent years to keep the American people shrouded in the notion that the US is fighting evil empires around the globe in order to protect its vital interests, interests that must be met for it to continue as the prime defender of the free world. But if we believe that equality is both a precondition and outcome for community, and a community is a precondition for true democracy, then we need to invite our students to ask uncomfortable questions about

---

the extent to which the US has been complicitous with terrorism and imperialism the US has become in its efforts to retain its global dominance. Revelations by Wikileaks and statements by former US military leaders, as well as FBI and CIA officials, have confirmed the fact that the US has exported terrorism abroad, and continues to do so, and to deny this is to deny a fundamental feature of US foreign policy. Before the courageous revelations by Edward Snowden, many who now acknowledge the vast sweep of the NSA spying on US citizens, would likely have believed the assurances of the US government that the extent of this prying into the lives of every American citizen was impossible in a country that is often touted as the world's greatest democracy.

The US ceased to become a democracy long before John Foster Dulles, who served as U.S. Secretary of State under Republican President Dwight D. Eisenhower from 1953 to 1959, helped to overthrow the democratically elected Iranian government through the efforts of the CIA. A significant figure in the early Cold War era who advocated an aggressive stance against communism throughout the world, Dulles sought to duplicate the CIA overthrow of Prime Minister Mohammad Mossadegh in Iran in the Congo, Guatemala, Indonesia and Egypt, and of course it was later used as a model in Vietnam, Guatemala, Cuba, Afghanistan and Nicaragua, and all of this can be verified in countless sources, the most vivid by ex-CIA agent who was directly involved, Kermit Roosevelt. The United States has accepted »low intensity warfare« as its normal foreign policy. For instance, a vitally important and thoroughly documented report on the impact of Obama's drone campaign (Chomsky describes this as »the world's greatest international terrorist campaign - the drones and special forces campaign... a terror-generating campaign«) has just been released by researchers at NYU School of Law and Stanford University Law School (see *Living Under Drones*, 2013) and details the effects of Obama's drone assaults in Pakistan which not only targeted individuals, but targeted those attempting to assist and rescue those who had been injured, including those attending the funerals of those who had been recently assassinated. Can you imagine structuring a lesson plan around this in Texas? Or anywhere in the US public school system?

Students are surprised to learn that the World Court in the 1980s issued a judgment in favour of Nicaragua, condemning the U.S. for what it called »unlawful use of force«, and ordered the U.S. to desist and pay substantial reparations for what was tantamount to terrorism. We are referring here of course to President Reagan's support for the Nicaraguan Contras, whose sole purpose was to terrorize and kill men, women and children (and especially schoolteachers) in the countryside. How many of today's students know that the US rejected a Security Council resolution calling on states to observe international law? Not understanding the history of imperialism and the instrumental role played by the U.S. can have devastating consequences in that we will continue to repeat that history.

As I write this article, the U.S. is poised to launch a bombing campaign against Syria because it claims that the Syrian regime has used chemical weapons against rebel fighters. While this might be true, it fails to consider that what the U.S. defines as conventional weapons, cluster bombs, napalm, depleted uranium shells and white phosphorus (that melts the flesh from bones) are condemned by countries worldwide for being tantamount to weapons of mass destruction. Why hasn't the U.S. joined the Convention on Cluster Munitions to this date? Didn't the U.S. military finally admit to

---

using napalm during its invasion of Iraq? Is not depleted uranium, which the U.S. military used during its 1991 and 2003 invasions of Iraq to penetrate walls and pierce armour, a type of genotoxic chemical weapon that vaporizes upon contact and is inhaled? Did it not cause Iraqis who lived in the areas where shelling with depleted uranium was prevalent to suffer astronomical rates of genetic damage? Is it not the case that in cities like Basra and Fallujah, where American and British forces used depleted uranium shells at the start of the war, it is estimated that over half of all babies conceived after the start of the war were born with heart defects? Should such questions form our on-going debates in our classrooms? Or do we claim that classrooms must be 'neutral' spaces devoid of political debates and discussions and leave such questions to the 'experts'? Do we pander to those who claim that such discussions are anti-American? Do we hide behind the lie that the American military does not commit war crimes or do we hold our government accountable?

If you are truly a patriot and wish your country to be a force of real democracy and peace in this world, shouldn't one of the first steps that you should take be an acknowledgment of the atrocities your country has committed in the name of democracy. To refuse to take such a step is to fall into an opaque attempt at offering a rational defense of those atrocities and offers a way of distancing ourselves from reality. It is a form of self-deception that 'naturalizes' all behavior on the part of the U.S. as a force for good. But when we are working with students in our elementary schools, trying to help them understand their negative behavior towards others, don't we ask them to own up to their misbehavior as a first step in transforming themselves into more productive and considerate citizens? Regrettably, when we try to apply this same principle to the US government, we are met with a fierce defensiveness and often warned to back off from our criticisms for fear of being labeled anti-American or providing sympathy and solace to America's enemies. Yet if grievous political errors are never registered and accounted for then it is very likely they will be repeated.

It is a regrettable characteristic of any plutocracy, but especially ours, that the wealthier you are, the greater influence you have in impacting public opinion and it is a tragic truism that only a fraction of a percent of the US people determine the policy for the rest of the American people. So when we discuss US democracy with our students, do we provide them with the opportunity to explore this situation that haunts all of us today? This is not a charge that I have simply stumbled upon adventitiously. This has been pointed out since the 1960s up to the present by Noam Chomsky (2013) and others intellectuals who have been marginalized in the mainstream media. But where do we engage this ugly reality in our schools? While a large percentage of the public and approximately half of the wealthy believe that the minimum wage ought to be indexed to the cost of living and high enough to prevent falling below the poverty line, why is the minimum wage far below this standard? Our health system has twice the per capita costs of other OECD countries and less than desirable outcomes yet opinion polls show that the public wants a national healthcare system. But that is unlikely to happen. Large majorities of the public believe that corporations and the wealthy should pay higher taxes. Yet taxes on those groups have actually been declining. So how is it that the US as a democracy actually moves in the opposite direction of what the public wants? Part of it has to do with the opinion of the sentinels of the capitalist class that the American people are not considered intelligent enough to be the best judges of their own interest, but in effect it's the role of the bankers and the intellectual elites to keep

---

the American people from actually acting on their beliefs though the machinations of the public relations industry (Chomsky, 2013).

In passage that merits quotation at length, Noam Chomsky (2013) writes: »The role of the PR industry in elections is explicitly to undermine the school-child version of democracy. What you learn in school is that democracies are based on informed voters making rational decisions. All you have to do is take a look at an electoral campaign run by the PR industry and see that the purpose is to create uninformed voters who will make irrational decisions. For the PR industry that's a very easy transition from their primary function. Their primary function is commercial advertising. Commercial advertising is designed to undermine markets. If you took an economics course you learned that markets are based on informed consumers making rational choices. If you turn on the TV set, you see that ads are designed to create irrational, uninformed consumers making irrational choices. The whole purpose is to undermine markets in the technical sense«.

They're well aware of it, incidentally. So for example, after Obama's election in 2008, a couple of months later the advertising industry had its annual conference. Every year they award a prize for the best marketing campaign of the year. That year they awarded it to Obama. He beat out Apple computer, did an even better job of deluding the public - or his PR agents did. If you want to hear some of it, turn on the television today and listen to the soaring rhetoric at the G-8 Summit in Belfast. It's standard.

There was interesting commentary on this in the business press, primarily The London Financial Times, which had a long article, interviewing executives about what they thought about the election. And they were quite euphoric about this. They said this gives them a new model for how to delude the public. The Obama model could replace the Reagan model, which worked pretty well for a while.

Democracy isn't a condition that the US elites want to see obtain in this country. Far from it. They perceive democracy as too dangerous to their own financial interests. So the corporate elites and their government handmaidens want to keep the public in a state of terminal confusion. Chomsky (2013) notes that The American Legislative Exchange Council (ALEC) is instituting a new program »to try to overcome the excessive rationality of the public«. Chomsky (2013) puts it succinctly: »It's a program of instruction targeted for K-12 (kindergarten to 12th grade in schools). Its publicity says that the idea is to improve critical faculties - I'd certainly be in favor of that - by balanced teaching. 'Balanced teaching' means that if a sixth grade class learned something about what's happening to the climate, they have to be presented with material on climate change denial so that they have balanced teaching and can develop their critical faculties. Maybe that'll help overcome the failure of massive corporate propaganda campaigns to make the population ignorant and irrational enough to safeguard short-term profit for the rich. It's pointedly the goal and several states have already accepted it«.

To the extent that liberating one's own words becomes a basis for liberating one's deeds, understanding the role that inequality plays in urban education reform is urgently needed for understanding both the perils and the promises affecting human life at a time of capitalist retrenchment and reconstitution. And for working towards an alternative to the capitalist organization of human affairs. When a vocabulary of liberation takes root, and a vision of common ownership becomes our herald, a path to

---

action is created, a doorway is opened by the union of critique and possibility.

I believe that with a focused imagination, and the courage to suspend at least temporarily our faith in all that we hold dearly as immutable fact, that we can come to see how we see, that we can come to understand how we understand, and that we can come to fathom how we experience. And that we can come to realize that our experiences are not transparent, they are not self-evident, and that they are, in fact, the effects of a constellation of economic, political, and social relationships.

We read the world conjecturally, and relationally, and according to the lexicons that are available to us and which we fight to make available: critical vernaculars and systems of intelligibility that have been stamped with the imprimatur of sociability and consent and those that have been deemed oppositional and counter-hegemonic/contestatory/revolutionary. But with a critical lexicon, borne in blood-soaked struggles by those who have over centuries fought against the forces of domination and exploitation through poetry, art, philosophy, literature, politics, science, technology and a search for justice and equality, we can envision and create a new world. And finally, we can come to understand and to surmount those obstacles which interdict a learner's ability to read the word and the world critically.

When we are able to read critically, we can see the flaws, often fatal, in our liberal democratic conceptions of justice. Liberal and socialist interpretations of democracy are radically different with respect to what is considered the common good. The liberal position identifies forms of government with formal equality in terms of legal structures that would protect citizens from the state while the socialist alternative identifies the good with substantive equality or the concrete distribution of benefits and capacities provided to citizens and their equal participation in the system of state power. A liberal democratic notion of equality assumes the commonwealth is designed to benefit primarily those who hold property, thereby endorsing an unequal or asymmetrical distribution of power and privilege or an essentially anti-egalitarian theory. If it were not because of the inescapable fact of living in a system of class exploitation of which there is no escape (at least as long as the system of capitalism is permitted to reproduce itself), why would people who are 'naturally' equal enter into a contract that would make them part of a subservient group and lock them into a position in which they are differentially and unequally empowered? Liberal democrats cannot reconcile the imperative of substantive equality with class privilege within capitalist societies because it is impossible to transcend the limits of capitalist economic power within the parameters of their own theory. In this way liberal democratic theory functions in its existence as an empty formalism and smokescreen for the defines of economic privilege and the misdistribution of power.

Daniel Bensaid (2002), whose legacy has helped to defend Karl Marx's work by arguing that it transcends a speculative philosophy of history, sociology of class, and positive economic science, was harshly critical of attempts to reconcile class theory and the theory of justice and wrote elegantly gritty polemics against the distributive theory of justice developed by John Rawls and others. It should come as no surprise that a Marxist like Bensaid, whose centrepiece of critique is the labor theory of value (that stresses the exploitation of labour power and the point of capitalist production), should come to view the key problematic concept used by Rawls as that of 'distribution'. According to Bensaid, Rawls' work effectively undergirds most liberal democratic positions of social justice because it deftly manages to avoid accounting for

---

capitalist exploitation at the point of production by focussing in a formalistic way on society's distribution of wealth. Especially in reference to Rawls' magnum opus, *A Theory of Justice* (1971), Rawlsianism begins with the premise that principles of justice that are considered the most reasonable are those everyone would accept and agree to from a fair position. As Daniel Bensaid writes in his masterpiece, *Marx for Our Times*, inequalities are considered legitimate in Rawls' theory of mutual advantage as long as these inequalities »make a functional contribution to the expectations of the least advantaged« (2002, p. 149). It is premised on an ideology of growth that is analogous to dividing up a cake. The cake represents the wealth of society that can either shrink, remain the same or get bigger. Ideally, so long as the economic cake gets bigger for everyone, »the smallest share likewise continues to grow, even if the largest grows more quickly and the difference between them increases« (2002, p. 149). So in other words, even if the ruling class own 90% of the cake and the working-class the remaining 10%, as long as the cake continues to grow, everyone benefits, even if the growth grants a much greater expansion of the cake proportionally to the ruling class. Put another way, so long as the working-class gets 'something' out of the growth, then no inequality obtains. This amounts to »maximizing the minimal well-being of society's rejects by regarding those inequalities that are liable to improve the lot of the worst-off as fair. Injustice begins only when exploitation contributes to increasing inequalities to the detriment of the weakest« (2002, p. 156). As Bensaid notes, »as long as the variable sum of the 'game' increases and allows for a relative improvement in the conditions of the worst off, the theory of justice legitimates exploitation. Injustice begins only when exploitation contributes to increasing inequalities to the detriment of the weakest« (2002, p. 156). Are these principles and strategies of mutual advantage really reasonable for all concerned? Isn't this notion of an overlapping consensus of what constitutes fairness and Rawls' shared public conception of justice founded on an illusory conception of citizens in a democratic state as free and equal persons? Is the Rawlsian theory of justice fair insofar as it conceives of citizens in capitalist society as existing in a relatively harmonious reciprocal relation among partners? Not according to Bensaid, who maintains that such an ethico-juridical theory of justice amounts to little more than a well-tempered social liberalism in which we are »precluded from measuring the real against the possible« (2002, p. 153) because the only mode of social regulation allowed in this theory is capitalism. In its postulation of the existence of »a peaceful and general reciprocity« among its citizens, Rawl's position assumes an »unreal« and »flawed« totality, by the very brute reality of capitalism insinuating itself in the very flux and fibre of everyday life. Here »political equality becomes indifferent to economic inequality« (2002, p. 153). With its market deregulation, its attacks on social security policies, and its treatment of immigrant populations, neoliberalism and asset capitalism admits the giddy whirl of everyday social conflict that Rawls believes is politically controllable. This is not the real world of 99% of the population. How are growing inequalities to the greatest advantage of the worst off of our citizens? From those excluded from the economy how can it be credibly maintained that jobs are open to all? This view also reflects the regrettable assumption that »it is pointless to redistribute the wealth of the rich, as opposed to helping them perform their wealth-creating role better, with a view of increasing the size of the common cake!« (2002, p. 156). What is glossed over here is class exploitation, the exploitation of human labour power at the point of capitalist production and the result is as predictable as it is

---

regrettable: the reduction of capitalist exploitation of social relations to a question of intersubjective relations. Yet Rawl's position only pertains to a world that is not in conflict, a world devoid of antagonisms and ideology. Rawl's theory of justice only makes logical sense when viewed in light of a specific shared public conception of justice where citizens coexist as free and equal persons in a context devoid of conflict and class antagonism, with the role of force spirited away as if by some cheap conjuring trick. Rawls operates from a methodological individualism that makes sense only if one accepts the logic internal to a system of justice that naturalizes capitalism. Liberal social justice advocates might agree to redistributing employment among the poor, but not to redistributing society's wealth. We can't enter into Rawls' universe of social unity ensured by diversity and a well-ordered society until we rid ourselves of ideology and commodity fetishism and this is impossible as long as the conditions of its self-production survive in other words, as long as capitalism survives. Our task, however, is not to solve inequality fairly but to abolish it entirely. Clearly, according to Bensaïd, theories of justice and the critique of political economy are not reconcilable, (although it is possible to make a case that Marx did, in fact, engage in a distributive theory of justice based on needs).

What I am arguing for is a critical citizenship that allows us to understand the despotism of the market and how this plays into the way we construct and engage in the politics of educational theory. If Rawls' theory, according to Bensaïd, »modestly veils the 'invisible hand' of the market« then we must find a way to unveil it (2002, p. 154). Bensaïd cautions us, however, that for »the hand to remain invisible, the eye must be blind« (2002, p. 154). Yet it is my wager that a critical patriotism will enable us to see at least enough into the future to make democracy a distinct possibility (I am referring here to different forms of democracy representative, participatory and direct democracy). Bensaïd offers us a view of historical time that might be helpful here. His view that the past and present are simultaneous in an instantaneous present, is reminiscent of the views of Walter Benjamin. History, for Bensaïd, is a way of explaining the discontinuous present, and uncovering inner relations underlying phenomenal forms. Bensaïd rejects the utopian impulse to create a new system that is always at risk of closure and falling prey to dogmatism and instead puts his efforts behind a grand refusal to seal history in a sepulchre of last words. Benjamin holds out the promise of an emancipatory potential in history that is not determined, but rather that conjecturally appears in moments of crisis.

It's time for progressive educators worldwide to enter into serious dialogue with critical patriotism in order to advance the necessary socialist re-ordering and reconstruction of the economy, society and polity built on the imperatives of economic equality and social justice for all. Such a dialogue will encompass a critique of how Marx's work was deformed by disastrous revolutions of the past what were once the Eastern bloc police states and the Soviet Union. Occupy Wall Street as well as popular social movements worldwide has put the concept of equity into the public vocabulary. Let's not let it disappear but begin to build upon it. Democracy will surely be a contested terrain during what promises to be a prolonged and agonizing global crisis of capitalism. Yet a democracy built upon critical patriotism has a potential to thrive and grow, whereas a democracy distended by the bile of social amnesia and denial will ossify and wither. By all means, let's celebrate the positive features of US democracy but at the same time we must be willing to consider the fact that democracy's

---

sweetheart deal with capitalism has become a liability for the vast majority of the wretched of the earth and continues to drown our hopes for a better world in the tears of the poor. Only when we can recognize the discrepancy between truth and falsehood will we be able to cease believing that slavery is freedom; only when we can create a renaissance of belief in humanity can we create that necessary and unflagging optimism of the will and stimulate the necessary emancipatory impulses among the insurgent masses of workers, youth, women, indigenous activists and racialized groups that can bring about a better future. We must refuse to surrender our independence and integrity and willingly take up the struggle as thinkers of possibility and as strategic actors of social change. There is nothing about revolution that stamps it with a proven capacity. Far from it. Uncertainty always haunts the outcome of revolution like fragile green shoots peeking through the melting snow in a premature spring. Revolutions can take root and then die quickly and ignominiously if conditions do not obtain to sustain them. It's time to create those conditions.

### **Education against a creeping fascism in the belly of the beast**

Our cities and our countryside lay in ruins. Riven by greed, ignorance and a belief in the imperishability of the market, our civilization is collapsing as we tunnel underneath it with the hope of escaping the worst of its hubris. Transnational capitalism, which remains unhindered and sufficiently versatile despite its intemperate balance between retroactive and anticipatory forces, has shown itself to be a self-sustaining edifice chillingly untouched by the cataclysm which it has provoked. Wary of resorting to protectionism, statism, nationalism, militarism, and possibly war, the elites of the world are pleased that the US is maintaining its role as the world's policeman, keeping social order on a world scale in order to create the most fecund conditions for capital accumulation and to destroy any popular challenges to the existing structures of class relations. The hyperbolic rhetoric of the fascist imaginary spawned by the recent 2008 recession is likely to be especially acute in the churches and communities affiliated with conservative groups who want a return to the economic practices that were responsible for the very crisis they are now railing against but who are now, of course, blaming it on bank bailouts, immigration, and the deficit. Fascist ideology is not something that burrows its way deep inside the structural unconscious of the United States from the outside, past the gatekeepers of our everyday psyche, it is a constitutive outgrowth of the logic of capital in crisis that can be symptomatically read through a neoliberal individualism enabled by a normative, value free absolutism and a neo-feudal/authoritarian pattern of social interaction. The US has managed to conjure for itself mainly through its military might and the broad spectacle of human slaughter made possible by powerful media apparatuses whose stock-in-trade includes portraying the US as a democracy under siege by evil forces who are 'jealous' of its freedoms a way to justify and sanctify their frustrations and hatreds and reconstitute American exceptionalism amidst the rampant violence, prolonged social instability, drug abuse and breakdown of the US family. Of course, all of this works in concert with the thunderous call of Christian evangelicals to repent and heed God's prophets, with plain-spoken declarations to dismantle the barriers of church and state and with statements dripping with apocalyptic grandiosity for creating a global Christian empire. This should not sound unusual for a country in

---

which rule by violence was the inaugurating law and which has through the century marked its citizenry indelibly in their interactions with others.

The wrecking ball of capitalism has torn through the very earth itself, as if it were affixed to the highest rung of Jacob's ladder by an angel gone astray, perhaps the result of a drinking spree in one of those taverns hidden away in the catacombs running underneath the Tower of Babel. Despite the deeply pitted sense of fear and existential terror that has accompanied immiseration capitalism since the crisis of 2008, this all-pervading and all-propelling unholy scourge appears indefinitely self-replenishing.

I wish to make a few comments about critical pedagogy as a lodestone through which we can consider how to organize the social division of labor and the realm of necessity, so as to enable humans to satisfy their social and individual needs. This is a daunting challenge given that public education today is all but dead yet refuses to acknowledge its own demise. And its once proud luminaries fail to see how capitalism is one of the key factors that bears much of the responsibility. The terms of the debate over what to do with education's rotting carcass are selectively adduced by blue chip brokers in the flora-stuffed, starched-linen breakfast rooms of expensive hotels to remind the public in opulently elusive ways that the importance of education today revolves around increasing the range of educational choices available to communities by privatizing education. Consequently, the debate today which could only be described as death-haunted and excremental has an uncompromisingly narrow and understocked conceptual vocabulary consisting of pithy yet comparatively slippery terms such as »free choice«, »common core, »competency based education« and »accountability« all bound up in a supererogatory embrace of democracy. Competencies, which clearly define what students will accomplish to demonstrate learning for a workforce-related need, are an improvement in some ways i.e., students can better pace themselves but ultimately these competencies must be rendered measurable. All of these terms, of course, are endlessly retranscribable depending upon what educational crisis happens to be the public's flavor of the month.

The emergence of MOOCs, adaptive learning environments, peer-to-peer learning platforms, third-party service providers, and new online learning technology and increased emphasis on learning outcomes and assessment, obscures the question of why we are educating students in the first place. Standardized testing occupies a world where the humanity of students is enslaved to a particular analytic structure combining instrumental reason, positivism and one-dimensional objectivity. It's heteronomous dogma is all about increasing control of our external and internal nature, creating a reified consciousness in which the wounds of our youth are hidden behind the armor of instrumentality. Reason has become irrational as the animate is confused with the inanimate, students are turned into objects where the imprint of unbeing is left upon being.

Higher education pundits are propitious for saying the university education creates democratic citizens ready to take the hefty helm of government and steer it to glory. Yet the hysterical nucleus of capitalism in which systems of higher education are inextricably embedded is one in which the labor of the working-class is alienated and in which the surplus value created by workers in the normal functioning of the economic process is appropriated by the capitalist. The workers are paid wages that are less than the price of the force of labor expended in their work. This value beyond the price of labor is surplus labor and is made possible only because the workers

---

themselves do not possess the means of production. All the good works made possible by higher education are calamitously wasted in the pursuit of profit. While cautiously adjusting its role to the fluctuating needs of capital, and vigorously safeguarding its connections to corporate power, higher education has become unknowingly imprinted with an astonishing variety of reactionary social practices as it unsuccessfully tries to hide its cahoots with the repressive state apparatuses and the military industrial complex and works to create the hive known as the national security state. Impecunious students are taught to be dedicated to the hive (as indentured servants as a result of soaring tuition) which is conditioned by the pathogenic pressures of profit-making. Within the hive the capitalist unconscious turns murderously upon what is left of the enlightenment as the irresolutely corporate conditions under which knowledge is produced reduce the products of the intellect to inert commodities. Higher education offers mainly on-the-cheap analyses of how capitalism impacts the production of knowledge and fails in the main to survey ways of creating an alternative social universe unburdened by value formation. In making capitalism aprioristic to civilized societies, corporate education has replaced stakeholders with shareholders and has become the unthinkable extremity towards which education is propelled under the auspices of the cash nexus propelled by a ravishness that would extinguish use value if allowed to run its course.

Under earlier dispensations, education had many names it was paidea, it was critical citizenship, it was counter-hegemonic, it was transformational, it was a lot of things. Over time its descriptions changed as its objects changed and now it is distinguished by a special nomenclature most often drawn from the world of management and business. While critical educators have striven to formulate their work clearly, and have defended their arguments with formidable weapons of dialectical reasoning, there is a new call by some Marxists and ecopedagogues to expand the struggle as anti-capitalist agitation. This is to be welcomed, of course, but education as a revolutionary process will likely not seem time-honored enough for most readers to take seriously, with the exception perhaps of the work of Paulo Freire, whose storied corpus of texts exerts a continuous subterranean pressure on the critical tradition and amply and brilliantly demonstrates its best features.

Some, however, would argue that Freire's work is as much about what education should be like after the revolution as it is forging the revolution through a pedagogy of praxis. But if one considers revolutionaries such as Amilcar Cabral, Frantz Fanon, Che Guevara, and Hugo Chavez, Subcommandante Marcos, Martin Luther King and Malcolm X as educators, then socialist education will have some gold standard forebears and less likely to be banished into the outer darkness. If we consider the above list of educators as ancestors, we can begin to see ourselves as part of a distinguished tradition of warriors fighting for the conditions of possibility for a socially and economically just society. A further long-term task awaits the critical educator who combines competence as political historian with skills in dialectical theory with an eye to sustainability studies. But creating a subalternist historiography of critical education and developing educational initiatives that foreground democratic national rights and the collective welfare of all peoples assumes that the planet will survive the unipolar world of US hegemony.

Of course there is a racial dimension to inequities within the US public school system, especially when examining the statistical facts of gaps between the outcomes

---

of students disaggregated by race and affluence and comparing them with the statistical facts of disproportionate numbers of teachers among races. And of course, when you compare these to the realities of the school-to-prison pipeline, and the re-segregation of schools, we can see a national trend.

The United States enacts its 'civilizing' mission in a hail of macabre counterterrorism methods employed by President Obama. There are those that are protesting in the universities and the workplace but they pay a price. Inhumanity and exploitation are rife, and many natural and unnatural anti-authoritarians are now psychopathologized and medicated or thrown out of the institutions of higher learning before they achieve political consciousness of society's most oppressive strategies and tactics. Those that do achieve political consciousness and try to redress the injustices that are so acutely widespread throughout the United States might find themselves on an NSA surveillance list.

In *Cyberpunks: Freedom and the Future of the Internet* Assange puts forward an unambiguous – and I dare say poetic – indictment of government and corporate surveillance, anti-file sharing legislation and the social media phenomenon that has seen users willingly collaborate with sites such as *Google*, *Facebook* and *Twitter* who wish to collect their personal data. Assange famously describes the internet as similar to »having a tank in your bedroom« (2012, p. 33), and writes that a mobile phone serves merely as a »tracking device that also makes calls« (2012, p. 49). Assange continues with the ominous prediction that »the universality of the internet will merge global humanity into one giant grid of mass surveillance and mass control« (ibid: 6). Resistance must therefore include encrypting your online activity, so that it will be possible to create an information network that the state will not be able to decipher.

We are moving very quickly towards a transnational dystopia, in particular, a postmodern surveillance dystopia. Assange is clear about the violence brewing just below the surface of the state. He notes: »Most of the time we are not even aware of how close to violence we are, because we all grant concessions to avoid it. Like sailors smelling the breeze, we rarely contemplate how our surface world is propped up from below by darkness« (2012, p. 3). He juxtaposes the platonic realm of the internet to the fascist designs of the state – designs given force by the seizure of the physical infrastructure that makes the global internet culture possible – fiber optic cables, satellites and their ground stations, computer servers. We are no longer safe within Plato's cave. Everything produced inside the cave has been hijacked, stored in secret warehouses the size of small cities, creating a frightening imbalance of power between computer users and those that have the power to sort through and control the information generated in net world. The only force that Assange sees capable of saving democracy is the creation of a »cryptographic veil« to hide the location of our cybernetic platonic caves and to continue to use our knowledge to redefine the state.

You do not have to inhabit a cybernetic platonic cave to recognize that Obama's crimes are more slippery than those of Bush, but no less egregious. When it was Bush ordering the slaughter of innocents in Iraq, or Cheney profiting from the spoils of war through his company, Halliburton, it was easy to feel chilled by Bush's fraternity prankster face and Cheney's slanted mouth. When Cheney tried to smile, his permasneer would lift and a jack-o'-lantern rictus would suddenly appear on what was formerly his face. But Obama has a genuinely compelling face and personality and it is more difficult to see him in terms of an executioner. Yet what really differentiates

---

these mass murderers from Vasili Blohkin, Cheka member and Stalin's favorite executioner who once personally dispatched 250 captured Poles each night for 28 consecutive days (for which he holds the Guinness World Record of 'most prolific executioner')? We can only imagine how execution-style chic Blohkin looked, all decked out in his leather butcher's apron, his jaunty leather cap, and shoulder-length leather gloves which he wore during his »irreproachable service« for Stalin during the Yezhovshchina purge, even blowing out the base of Nikolai Yezhov's skull (Stalin's infamous apparatchik for whom the terror was named) in the very execution chamber designed by Yezhov with sloping cement floor with drain and hose, and a log-lined wall. This is far more hideous image than Obama with his feet up on his desk in the Oval Office.

Obama's soaring rhetoric is now his downfall as his words are now seen as harvested from a manufacturing plant miles away from his own brainpan. His words and convictions are far apart, as reflected in a description by Cornel West in an interview with journalist Chris Hedges: »He is a shell of a man... There is no deep conviction. There is no connection to something bigger than him. It is a sad spectacle, sad if he were not the head of an empire that is in such decline and so dangerous. The most pernicious development is the incorporation of the black prophetic tradition into the Obama imperial project... Obama used [Martin Luther] King's Bible during his inauguration, but under the National Defense Authorization Act King would be detained without due process. He would be under surveillance every day because of his association with Nelson Mandela, who was the head of a 'terrorist' organization, the African National Congress. We see the richest prophetic tradition in America desecrated in the name of a neoliberal worldview, a worldview King would be in direct opposition to. Martin would be against Obama because of his neglect of the poor and the working class and because of the [aerial] drones, because he is a war president, because he draws up kill lists. And Martin King would have nothing to do with that« (2013a)

Journalist Chris Hedges (2013a) summarizes his own opinion of Obama as follows: »The wide swath of destruction Obama has overseen on behalf of the corporate state includes the eradication of most of our civil liberties and our privacy, the expansion of imperial war, the use of kill lists, abject subservience to Wall Street's criminal class and the military-industrial complex, the relentless persecution of whistle-blowers, mass incarceration of poor people of color and the failure to ameliorate the increasing distress of the poor and the working class. His message to the black underclass in the midst of the corporate rape of the nation is drawn verbatim from the Booker T. Washington playbook. He tells them to work harder as if anyone works harder than the working poor in this country and obey the law«.

I find little to disagree with in the above descriptions by West and Hedges, partly because my own formation *bildung* as an educator was through the African American prophetic tradition which deeply impacted the civil rights movement as well as the Marxist humanist movement pioneered by Raya Dunayevskaya. What punishment is due war criminals such as Obama? Dipping his Aesopian tongue in kerosene and igniting it with a smoldering lump of coal from the fire around which Afghan tribal leaders sit to mourn the death of family members whose families had lost relatives in Obama's done attacks? Will there ever be any justice in this regard for two US presidents whom, after September 11, 2001, launched two wars that have killed

---

more than a million people and contributed to ongoing instability and violence that continues to this day? If we can put aside for a moment the sentimental inducements that accompany discussions of 9/11 in the public square, there is another 9/11 we need to take into consideration: September 11, 1973, when Richard Nixon and Henry Kissinger helped to orchestrate a coup of Salvador Allende's government in Chile. Marc Weisbrot (2013) quotes Richard Nixon on why he wanted the Allende socialist government to be overthrown. President Richard Nixon was clear, at least in private conversations, about why he wanted the coup that destroyed one the hemisphere's longest-running democracies, from his point of view: »The main concern in Chile is that [President Salvador Allende] can consolidate himself, and the picture projected to the world will be his success ... If we let the potential leaders in South America think they can move like Chile and have it both ways, we will be in trouble«.

Nixon and Kissinger led the way in Chile for a rule of terror by coup leader Augusto Pinochet to whom they gave the green light for assassinating Allende and strategic assistance by the US military. The U.S. government was one of the main organizers and perpetrators of the September 11, 1973 military coup in Chile, and these perpetrators also changed the world - of course much for the worse. The coup snuffed out an experiment in Latin American social democracy, established a military dictatorship that killed, tortured, and disappeared tens of thousands of people, and for a quarter-century mostly prevented Latin Americans from improving their living standards and leadership through the ballot box.

In high school history classes we don't hear much about the coup in Chile, nor about Pinochet's feared Caribellos, or the assassinations of Catholic priests organizing cooperatives in the Guatemalan towns of Quezaltenango, Huechuetenango, San Marcos or Solola, or the failed coup against the Venezuelan government of Hugo Chavez in 2002, or the role of the CIA in destabilizing Latin American and Middle Eastern regimes throughout the centuries, or the history of the US as the supreme master of focused and unidirectional aggression whose intransigent martial will has made the US the most feared country in history. Nor do we learn about the Zapatista uprising that occurred as a result of government oppression in the towns of the Selva, Altos, Norte and Costa regions of Chiapas that took place in San Cristobal de las Casas, Las Margaritas, Altamirano, Oxchuc, Huixtan, Chanal and Ocosingo and involved Tzotzils, Tzeltals, Tojolabals, Chols, Mams and Zoques.

What is of most concern in teacher education programs is not the impact that neoliberal capitalism has had on the way the United States deals with questions of public and foreign policy and the implications of this for developing a critical approach to citizenship. What occupies the curricula in teacher education is the question of race and gender and sexual identity formations. And while in itself this is an important emphasis, identity formation is rarely problematized against the backdrop of social class and poverty and the history of US imperialism. I don't want to downplay the importance of the struggles over race and class or gender or sexuality and the history of the civil rights struggle. But I believe it is necessary to see such antagonisms in relationship both to a geopolitics of knowledge and in terms of the ways in which capitalism has reconstituted itself over the years.

When I introduce the topic of finance capitalism to my classes and stress the importance of class struggle in my work with teachers, students prefer to use the term »classism« or »socioeconomic status« as if these terms were equivalent to racism and

---

sexism and heterosexism, for instance. They see no reason to prioritize class in what they refer to as their »intersectionality« grid. I have found a quotation by Joel Kovel that helps my class understand why class is a very special category. I will use this quotation in full: »This discussion may help clarify a vexing issue on the left as to the priority of different categories of what might be called ‘dominative splitting’— chiefly, those of gender, class, race, ethnic and national exclusion, and, with the ecological crisis, species. Here we must ask, priority in relation to what? If we intend prior in *time*, then gender holds the laurel—and, considering how history always adds to the past rather than replacing it, would appear as at least a trace in all further dominations. If we intend prior in *existential* significance, then that would apply to whichever of the categories was put forward by immediate historical forces as these are lived by masses of people: thus to a Jew living in Germany in the 1930s, anti-Semitism would have been searingly prior, just as anti-Arab racism would be to a Palestinian living under Israeli domination today, or a ruthless, aggravated sexism would be to women living in, say, Afghanistan. As to which is *politically* prior, in the sense of being that which whose transformation is practically more urgent, that depends upon the preceding, but also upon the deployment of all the forces active in a concrete situation... If, however, we ask the question of *efficacy*, that is, which split sets the others into motion, then priority would have to be given to class, for the plain reason that class relations entail the state as an instrument of enforcement and control, and it is the state that shapes and organizes the splits that appear in human ecosystems. Thus class is both logically and historically distinct from other forms of exclusion (hence we should not talk of ‘classism’ to go along with ‘sexism’ and ‘racism’, and ‘species-ism’). This is, first of all, because class is an essentially man-made category, without root in even a mystified biology. We cannot imagine a human world without gender-distinction although we can imagine a world without domination by gender. But a world without class is eminently imaginable indeed, such was the human world for the great majority of our species’ time on earth, during all of which considerable fuss was made over gender. Historically, the difference arises because ‘class’ signifies one side of a larger figure that includes a state apparatus whose conquests and regulations create races and shape gender relations. Thus there will be no true resolution of racism so long as class society stands, inasmuch as a racially oppressed society implies the activities of a class-defending state. Nor can gender inequality be enacted away so long as class society, with its state, demands the super-exploitation of woman’s labor. Class society continually generates gender, racial, ethnic oppressions and the like, which take on a life of their own, as well as profoundly affecting the concrete relations of class itself. It follows that class politics must be fought out in terms of all the active forms of social splitting. It is the management of these divisions that keeps state society functional. Thus though each person in a class society is reduced from what s/he can become, the varied reductions can be combined into the great stratified regimes of history this one becoming a fierce warrior, that one a routine-loving clerk, another a submissive seamstress, and so on, until we reach today’s personifications of capital and captains of industry. Yet no matter how functional a class society, the profundity of its ecological violence ensures a basic antagonism which drives history onward. History *is* the history of class society because no matter how modified, so powerful a schism is bound to work itself through to the surface, provoke resistance (‘class struggle’), and lead to the succession of powers«. (2002, pp. 123–124)

---

While critical revolutionary pedagogy has made unwonted inroads in some tributaries of mainstream educational studies, it largely remains underappreciated not so much for the pamphleteering exuberance that marks its tone, but for the fact that it has not been able to make successful inroads into public education. Yet such a failure is not due to the fact that critical pedagogy has chosen to remain in the stance of the 'outsider' refusing to collaborate with those adjacent conceptual and pedagogical systems that are its most eligible neighbors in the social sciences and humanities, but rather because it cannot exist *in situ* within the public education system and still remain true to its principles. This is because it is fundamentally a pedagogy of class struggle, carried out through multiple modalities anti-racism, anti-sexism, anti-homophobic education, critical disability studies, etc. And the fact that each instantiation of critical pedagogy is traversed by the personal predilections of its exponents has given it an eclectic rather than systematic feel. In its current phase of theoretical gestation there is a lack of univocal, reliable terminology. For now, it remains a pedagogy of hope, which does not mean it must remain at a fierce remove from the everyday struggle for school reform. Critical pedagogy is still in its early birth pangs and that it grows stronger the more its deficiencies are named only demonstrates that it is destined for longevity and that such longevity is not fated to dissipate its native strength.

I recently returned from a visit to Belgrade where I was fortunate enough to give some talks to educators and people interested in why a Canadian-American educator was attacking capitalism and preaching socialism. A common response was »well, you have never lived under communism!«. This is an understandable and in many ways predictable response in countries that have suffered under the iron fist of authoritarian dictatorship and have lived through periods of xenophobic nationalism and a decline of socialist and class values and where capitalism seems as if it is the only real or natural form of production and exchange, even if it means complying with the world finance system and the policies of the IMF and foreign banks.

But I am not talking of returning to failed experiments of the Eastern Bloc police states, or to successful experiments that could be found in many aspects of life in Yugoslavia (of which the US played a role in dismantling). I am talking about rethinking socialism from the South, from indigenous communities in America Latina that are organizing themselves into autonomous communities, and of course, joining in conversations with those who represent the best of the European tradition of socialism. But that is a topic for another essay.

We continue to struggle in our educational projects to eliminate rent-seeking and for-profit financial industries; we seek to distribute incomes without reference to individual productivity but rather according to need; and we seek to substantially reduce hours of labor and make possible through socialist general education a well-rounded and scientific and intercultural development of the young (Reitz, 2013). This involves a larger epistemological fight against neoliberal and imperial common sense, and a grounding of our critical pedagogy in a concrete universal that can welcome diverse and particular social formations (San Juan, 2007). It is a struggle that has come down to us not from the distant past, but from thoughts that have ricocheted back to us from the future.

---

## Note

### *About the author*

Peter McLaren is a Professor in the Division of Urban Schooling, the Graduate School of Education and Information Studies, University of California, Los Angeles. He is also Distinguished Fellow in Critical Studies, Chapman University.

Professor McLaren is the author and editor of nearly 50 books and hundreds of professional publications on education and social justice. His writings have been translated into over 20 languages. This past year, Professor McLaren has received number of awards. He was chosen as the recipient of the *Ann-Kristine Pearson Award in Education and Economy* presented by The University of Toronto's Center for the Study of Education and Work and received the inaugural *Social and Economic Justice in Public Education Award* presented by the Marxian Analysis of Society, Schools and Education, a special interest group of the American Education Research Association. The Critical Studies Association based in Athens, Greece, awarded Professor McLaren its *2013 Award of Achievement in Critical Studies* and he was awarded the *Lifetime Achievement Award in Peace Studies* by the Central New York Peace Studies Consortium, one of the oldest peace studies organizations in the world that has been recognized by the United Nations and University of Peace. Professor McLaren was presented with the inaugural Paulo Freire International Social Justice Award by the Paulo Freire Research Center, Finland and was awarded the Department of Education at Antioch University, Los Angeles' 1st Annual Social Justice and Upstander Ethics in Education Award. He also received the *First International Award for Social Justice and Equity through Education award*, by the Instituto Universitario Internacional de Toluca (Mexico), the *Friend in Solidarity with the Struggle of Mexican Teachers* award by the National Union of Educational Workers (Michoacan), and the *Distinción Académica Educación, Debates e Imaginario Social* from the Universidad Nacional Autónoma de México. In addition, the Higher Council of Community Government, the Council for Civil Affairs and the Education Commission of Cheran, Michoacan, presented McLaren with the *Defense of the Rights of Indigenous Peoples Award* commemorating the second anniversary of the defense of the forests. Professor McLaren was awarded *Westchester University's First Annual Excellence in Anti-Global-Capitalist and Activism Award* by the conference founders. Most recently, Professor McLaren received the 2013 *Academia Honor Award* by the Education and Science Workers' Union for his work in social sciences and his struggle in labor and democracy, Ankara University Turkey, and the *Award of Honor in Critical Pedagogy* from the Department of Adult Education and Lifelong Learning, Ankara University, Turkey. He has also received *The Outstanding Educator in America Award* by the Association of Educators of Latin America and the Caribe.

## References

This essay is based on the Afterword to *This Fist Called My Heart: The Peter McLaren Reader*, edited by Marc Pruyn and Luis Huerta-Charles, Information Age Publishers and sections from several other essays that will be published in the *Texas Education Review* and *Policy Futures in Education*.

- 
1. Assange, J., Appelbaum, J., Müller-Maguhn, A. & Zimmermann, J. (2012). *Cyberpunks: Freedom and the Future of the Internet*. New York: OR Books.
  2. Bensaid, D. (2002). *Marx for Our Times: Adventures and Misadventures of a Critique*. Translated by Gregory Elliot. London and New York: Verso.
  3. Blackhurst, B. (2012). *The Air Force Men Who Fly Drones in Afghanistan by Remote Control*. *The Telegraph*. (September). As retrieved from: <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/defence/9552547/The-air-force-men-who-fly-drones-in-Afghanistan-by-remote-control.html>
  4. Chomsky, N. (2013). A Roadmap to a Just World. *Reader Supported News*, 17 August 13. As retrieved from: <http://readersupportednews.org/opinion2/277-75/18946-focus-a-roadmap-to-a-just-world>
  5. *Living Under Drones* (2013). Stanford International Human Rights & Conflict Resolution Clinic. As retrieved from: <http://www.livingunderdrones.org/download-report/>
  6. Fowler, R. (2013). The Boston Bombing Was An All-American Spectacle. *Counterpunch*, April 24. As retrieved from: <http://www.counterpunch.org/2013/04/24/the-boston-bombing-was-american/>
  7. Hedges, C. (2013). Cornel West and the Fight to Save the Black Prophetic Tradition. *Truthdig*. Sep 9. As retrieved from: [http://www.truthdig.com/report/item/cornel\\_west\\_and\\_the\\_fight\\_to\\_save\\_the\\_black\\_prophetic\\_tradition\\_20130909/](http://www.truthdig.com/report/item/cornel_west_and_the_fight_to_save_the_black_prophetic_tradition_20130909/)
  8. Hedges, C. (2013a). The Hijacking of Human Rights. *Truthdig*. April 7. As retrieved from: [http://www.truthdig.com/report/item/the\\_hijacking\\_of\\_human\\_rights\\_20130407/](http://www.truthdig.com/report/item/the_hijacking_of_human_rights_20130407/)
  9. King, L. M. (2010). Martin Luther King, Jr., »Where We Are Going«, »Where Do We Go from Here: Chaos or Community?«. Boston: Beacon Press
  10. King, L. M. (1967). *Where Do We Go From Here: Chaos or Community?* (New York: Harper & Row, 1967). As retrieved from: <http://www.progress.org/dividend/cdking.html>
  11. Kovel, J. (2002). *The Enemy of Nature: The End of Capitalism or the End of the World?* Nova Scotia: Fernwood Publishing Ltd., and London and New York: Zed Books Ltd.
  12. Palast, G. (2013). Confidential Memo at the Heart of the Global Financial Crisis, *Vice Magazine*, 24 August 13. As retrieved from: <http://readersupportednews.org/opinion2/279-82/19053-confidential-memo-at-the-heart-of-the-global-financial-crisis>
  13. Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice* (Original ed.). Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
  14. Reitz, C. (2013). Conclusion: The Commonwealth Counter-Offensive. In: R. Charles (Ed.), *Crisis and Commonwealth: Marcuse, Marx, McLaren* [pp. 269-286]. Lanham and New York: Lexington Books.
  15. San Juan, E. (2007). *In the Wake of Terror: Class, Race, Nation, Ethnicity in the Postmodern World*. Maryland: Lexington Books.
  16. Weisbrot, M. (2013). Forty years on, much of Allende's dream has come true The United States no longer has the same hegemonic stranglehold over countries within Latin America. *Aljazeera*. 14 September. As retrieved from: <http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2013/09/2013913174222513256.html>

---

*Mr Jovana MAROJEVIĆ*  
*Filozofski fakultet*  
*Nikšić*

Pregledni naučni rad  
PEDAGOGIJA  
LXIX, 2, 2014.  
UDK: 37.012 ; 37.014

---

## OBRAZOVANJE I POLITIKA U DISKURSU – OGLED KRITIČKE PEDAGOGIJE

---

**Rezime:** Rad tematizuje odnos politike i obrazovanja na način na koji je taj odnos shvaćen u koncepciji kritičke pedagogije, kao jednog od najekspanzivnijih pedagoških pravaca današnjice. Razmatrajući ideje P. Freirea, P. Meklarena i A. Žirua, bavimo se političkom valentnošću pedagogije, u kojoj se ona vidi kao čin (pre)oblikovanja sebe i društva, budući dijelom šireg projekta nedovršene demokratije, ali i dijelom projekta ostvarivanja smislenog individualnog života pojedinca.

**Ključne riječi:** kritička pedagogija, politika, obrazovanje

Kad ulazimo u kompleksno polje kritičke pedagogije, za sobom moramo ostaviti niz predubjeđenja: ono o vrednosnoj neutralnosti znanja i nauke, o međusobnoj isključivosti političkih i obrazovnih pitanja, o viziji obrazovanja kao transmisije znanja, o njegovoj rezervisanosti za zatvorene prostore škola, o bezupitnosti znanja, učenja, školovanja i političkih, ekonomskih i socijalnih zbivanja, i nadalje o bezupitnosti zadanosti i predodređenosti individualnog ljudskog života. U suprotnom će nas iznenaditi susret sa pedagogijom koja sve stavlja pod znak pitanja, vrednosnom i angažovanom pedagoškom koncepcijom, koja propituje i kritikuje, znanje dovodi u vezu sa moći, a pedagogiju proglašava političkom praksom, otvarajući vrata djelovanju javne pedagogije, a sve sa ciljem davanja smisla individualnom ljudskom životu i osmišljavanja pravednijeg društva. Ideja kritičke pedagogije umnogome nadilazi shvatanje pedagogije kao tehnike ili *a priori* metoda poučavanja. Rekli bismo, zapravo, da je ona konceptualno drugačije polje koje u sebi sažima etički, politički i pedagoški aspekt. Pregledom Freireovih, Meklarenovih i Žiruovih ideja (najistaknutijih nosilaca ideje kritičke pedagogije) možemo se uvjeriti u distinktivna obilježja ove »emancipatorske«, »revolucionarne«, »radikalne«, »transformativne«, »etičke« i »političke« pedagoške koncepcije.

---

## Shvatanje obrazovanja u kritičkoj pedagogiji

Svako razmatranje kritičke koncepcije obrazovanja mora započeti osvrtom na Freireov fundamentalni doprinos ovoj pedagoškoj teoriji. Naime, Freire zasniva svoju kritičku, revolucionarnu pedagogiju na osnovnoj premisi da je čovjekov *ontološki poziv da bude Subjekt*, koji djeluje u svijetu i mijenja ga, obezbjeđujući ispunjeniji i bogatiji život, i individualno i kolektivno. Ontološko određenje tog *Subjekta* je njegova nedovršenost, koja ujedno označava i njegovu uslovljenost; svijest o toj nedovršenosti čini da subjekat uvijek hoće više, da se svjesno mijenja i transformiše (Freire, 2001). Na ideji o nedovršenosti, uslovljenosti, promjenljivosti čovjeka i svijeta Freire postulira svoje viđenje obrazovanja kao čina intervencije, mijesanja u svijet i društvo – »obrazovna praksa je neizostavna dimenzija socijalne prakse« (Casetels *et al.*, 1999: 83), odnosno dijalektičkog odnosa između čovjeka i svijeta, pojedinca i društva (Ibid.). Obrazovna praksa je dimenzija socijalne prakse, i kao takva, kao vid uključivanja u društvo, u svojoj punoći i kompleksnosti, ona je imanentna samo čovjeku.

U kontekstu Freireovog kapitalnog djela *Pedagogija obespravljenih*, obrazovanje se razmatra kao proces oslobođenja ili emancipacije potlačenih (njegova pedagogija se često i naziva »pedagogijom oslobođenja«). Pedagogija oslobođenja podrazumijeva takvo obrazovanje koje oslobađa pojedinca od dominacije i ugnjetavanja. Središnji pojam ovako viđene pedagogije je pojam *conscientização* (zbog tipičnosti za Freireovu pedagogiju najčešće se u literaturi nalazi nepreveden sa portugalskog jezika). Termin označava »učenje da uvidimo socijalne, političke i ekonomske protivrječnosti, i da preduzmemo akciju protiv opresivnih elemenata stvarnosti« (Freire, 1996: 17). Pedagogija oslobođenja u tom smislu i predstavlja svojevrsnu *ideologiju* (na stranicama koje slijede biće razmotren ideološki aspekt Freireove pedagogije), čiji je cilj stvaranje novog socijalnog poretka, koji će putem obrazovanja odnosno oslobođenja omogućiti pojedincima bogatiji i ispunjeniji život. Emancipacija ili oslobođenje, kao vrhuneći cilj kritičke pedagogije, sažima u sebi dva značenja: prije svega ona predstavlja oslobađanje od potčinjavanja, ugnjetavanja i dominacije ali i težnju ka jednakosti i prava i dužnosti svih članova društva (König, 2001), i u tom smislu njegovanje kritičkog promišljanja na kome leži sposobnost *samoodređenja i određenja i (pre)oblikovanja društva*.

Ključna pretpostavka jednog takvog »projekta«, projekta oslobođenja, su koncepti *dijaloga i praksisa* koje Freire uvodi u pedagogiju. Oslobađanje se, naime, ne može desiti kao proces nametnut spolja, već kao čin imanentan upravo ugnjetenim, kroz proces neprekidnog dijaloga, koji podrazumijeva i akciju. U osnovi dijaloga je *riječ* kao radikalna interakcija dva evelamenta: *misli i akcije*. Ne postoji prava riječ koja u isto vrijeme ne znači i praksis. Zato, »reći pravu riječ znači mijenjati svijet« (Freire, 1996: 68). Freire nam daje »formulu« *praksisa*, prema kojoj misao i akcija proizvode riječ, koja podrazumijeva djelovanje, koje znači praksis (žrtvovanje akcije vodi verbalizmu, a žrtvovanje refleksije vodi aktivizmu). Bez dijaloga nema komunikacije, a bez komunikacije nema pravog obrazovanja. Pitanje dijaloga će se, naravno, ispostaviti i ključnim didaktičkim elementom kritičke pedagogije.

Jedna od ključnih tekovina Freireove *Pedagogije obespravljenih* je tumačenje »bankovnog modela« obrazovanja nasuprot modelu »postavljanja problema« koji autor predlaže. Razmatrajući tadašnji sistem vaspitanja (što se u značajnoj mjeri može reći i za ovdašnji i sadašnji!), Freire ustvrđuje kako isti »pati od bolesti pričanja« (Ibid., 52) – u njemu, naime, sudjeluju nastavnik kao *subjekat koji govori* i učenik kao pažljivi

---

*objekat koji sluša*, pri čemu je zadatak nastavnika da učenike »napuni« sadržajem svoje priče. Rukovodeći se tom logikom, Freire razvija ideju o »bankovnom modelu« vaspitanja, prema kome je vaspitanje proces deponovanja, u kome je nastavnik ulagač, znanje je ulog, a učenik »sef u banci«. Umjesto *komuniciranja*, kao prostora razmjene, na djelu je samo nastavnikovo *saopštavanje*. Učenik i nastavnik djeluju kao potpuni nepomirivi opoziti. Ovakav model obrazovanja zapravo je ogledalo opresivne strukture društva sa podijeljenim ulogama ugnjetavanih i ugnjetavača (Aliakbari, Faraji 2011). Ujedno, on je i mašinerija za nastavljanje političke opresije i kočnica je bilo kakvom vidu emancipacije i oslobođenja u društvu. »Bankovni model« obrazovanja je u osnovi dehumanizujući, jer proizvodi opresivnu pasivnost kod učenika. Nasuprot ovome, Freire predlaže pedagoški model »postavljanja problema« koji doprinosi razvoju kritičke svijesti kod učenika, i vodi razvoju i »konstrukciji« znanja od strane samih učenika – oni, dakle, prestaju da budu puki primaoci već gotovih istina, a postaju oni koji studiraju, istražuju, problematizuju znanja i istine koje im se nude. Ovakav proces preduslovom je i kritičkog djelovanja od strane tih istih učenika, poduzimanja kritičkih intervencija u stvarnosti kako bi poboljšali sopstveni položaj u svijetu, pri čemu su učenik i nastavnik subjekti u ovom procesu, i istovremeno su jedan drugom i učenik i nastavnik (Freire, 1996).

U *Pedagogiji obespravljenih* Freire ističe kako je takva pedagogija zadatak za *radikalne* pedagoge, praveći pri tom suštinsku razliku između radikalizma hranjenog kritičkim duhom i stoga nužno kreativnog, i na drugoj strani uvijek kastrirajućeg fanatizma. Dakle, na djelu je *radikalna pedagogija* kao koncept koji će u dobroj mjeri naslijediti sljedbenici Freireove pedagogije, na prvom mjestu Meklaren. On stoji na »čvršćim« pozicijama kritičke pedagogije, radikalnijim i revolucionarnijim. Kritičku pedagogiju određuje kao »revolucionarni praksis« (nasuprot »ograničenom praksisu« (Meklaren, 2013: 278) u kome se ne razmatra totalitet društvenih odnosa), kao istovremeno »praksu čitanja gde čitamo reč u kontekstu sveta i praktičnu aktivnost pomoću koje upisujemo sebe kao subjektivne sile u tekst istorije« (Meklaren, 2011). Revolucionarni, odnosno kritički praksis je ujedno i kritikovanje ideologije i transformacija kontradiktornih društvenih odnosa zasnovanih na ideologiji (Meklaren, 2013). Ona je, naime i učenje (razumijevanje) i djelanje nad društvom, koja pomaže da se znanje i razumijevanje transformišu u praksu revolucionarnog karaktera, kako bi se mijenjalo društvo, u težnji ka eliminaciji dominantne vrijednosne forme rada. Revolucionarna kritička pedagogija teži ka ukidanju »kapitala kao društvenog odnosa« (Meklaren, 2011). Kritičko obrazovanje »za novi milenijum«, prema Meklarenu, mora da bude označeno emancipatorskim procesom, zasnovanim na »transformaciji imovinskih odnosa i stvaranju pravednog sistema aproprijacije i distribucije društvenog bogatstva« (Meklaren, 2013: 179). Dostizanje emancipacije, i obrazovanja kao njenog »destilata« moguće je jedino uz hrabrost u sveukupnoj društvenoj borbi, revolucionarnom praksisu koji će obespravljenima omogućiti učešće u borbi koja ima smisao, povezujući samoosnaživanje sa socijalnim osnaživanjem, u vrhunećoj težnji za ukidanjem kapitalističkih društvenih odnosa i postizanje društvene pravde.

Teoretičari kritičke pedagogije istu ne definišu u terminima tehnike ili vještine, niti nekog predodređenog metoda, primjenljivog na sve obrazovne situacije ili kontekste. Žiru odbacuje takvo predubjeđenje o pedagogiji koje je svodi na neki propisanu tehnologiju predaje znanja od nastavnika ka učeniku, odnosno ideju o pedagogiji kao »naučnom metodu *a priori*, običnoj tehnici koju treba samo primeniti« (Žiru, 2013:

---

13). Ona je za njega i teorijsko polazište i praktičan metod, u procesu šire društvene borbe za znanje, vrijednosti, i pravedne društvene odnose i odnose moći. »Za mene lično, pedagogija je deo jednog nezavršenog projekta čiji je cilj izgradnja jednog smislenog života za sve učenike. Takav projekat je do te mere značajan da učenicima obezbeđuje uslove za sticanje svih znanja i veština koje su im potrebne da pojme ograničenost pravde u demokratskom društvu« (Ibid., 14). Za Žirua, ali i druge nosioce kritičke pedagoške teorije, pedagogija očigledno ima naglašen i individualni i društveni smisao i značaj.

Žiru definiše pedagogiju kao *formu kulturne politike, moralnu i političku praksu* koja se odvija u brojnim kontekstima, izvan domena škole, u čijem je središtu odnos između politike, subjektiviteta, i kulturne i materijalne proizvodnje. Kao forma kulturne proizvodnje, pedagogija je implicirana u znanju, *željama, emocionalnim ulaganjima, socijalnim praksama društvenih institucija*, odnosno, u ideji *javne pedagogije* (Giroux, 2007). Sve institucije koje su konstituisane na svojevrsnoj mašineriji ubjeđivanja su u srcu kulturnog sistema i predstavljaju sferu javne pedagogije – pedagoško djelovanje šire kulture, odnosno »uticaj šire kulture na oblikovanje identiteta i pogleda na svet (Žiru, 2013: 16). Priznavanjem ove činjenice, odnosi kulture, moći i politike postaju dijelom i pedagoško pitanje, kao što se i kulturno obrazovanje prepoznaje kao projekat koji je vezan za pitanje demokratije (Giroux, 2007).

Žiru zastupa ideju *transformativne pedagogije*, koja je *odnosna, kontekstualna i samorefleksivna*. Pedagogiji se mora priznati uslovljenost širom društvenom situacijom, ekonomskom ili političkom. Osim toga, ona ne predstavlja skup principa koji se bez razlike mogu primjenjivati u različitim obrazovnim kontekstima, te je stoga ona kontekstualna, odnosno, odgovara različitim uslovima, formama, problemima karakterističnim za različita okruženja na kojima se proces obrazovanja odvija. Ona je *čin intervencije*, i kao takva utemeljena je u projektu koji ne samo da problematizuje sopstvene mehanizme transmisije znanja, i njene efekte (odnosno, nije isključivo samokritična), već je i dio šireg projekta kojim se ispituju različite forme dominacije, u okviru koga se učenici ohrabruju da kritički promišljaju kako se postojeći socijalni, politički i ekonomski uslovi mogu staviti u funkciju ostvarenja radikalne demokratije (Giroux, 2001).

Sumirajući ideje o *pedagogiji oslobođenja*, odnosno *samoodređenja i određenja društva* P. Freirea, *revolucionarnom pedagoškom praksi* P. Meklarena, te pedagogiji kao dijelu *projekta nedovršene demokratije* A. Žirua, možemo zaključiti da ovi autori pedagogiju uvode u polje »javnog«. Šta činjenica »javnosti« (na način pripadanja cijelom društvu, i odgovornosti za društvo) donosi konceptu pedagogije? Pogledajmo na koji način *pedagogija postaje politički valentna praksa*, u kontekstu kritičke pedagoške teorije.

### **Pedagogija kao politička i moralna praksa**

Teoretičari kritičke pedagogije ističu kako je Freire među prvim filosofima obrazovanja uvidio i naglasio vezu između obrazovanja, politike, imperijalizma i emancipacije. Za Freirea, obrazovanje bi trebalo da vodi transformišućem djelovanju, i trebalo bi da bude politička praksa koja konstantno služi za oslobađanje čovjeka (Aliakbari, Faraji, 2011). Ono je ujedno i transformacija društva i samotransformacija, kao dijalektički činovi koji djeluju u pravcu stvaranja novog društva (Meklar, 2013). Fre-

---

ire predlaže kritičku pedagogiju u kojoj ne postoji dihotomija na kulturno i ekonomsko – pojedinci doživljavaju različitost budući pripadnici različitih rasa, ili klasa, ili roda, isto tako, proživljavaju različitost kroz klasne odnose (odnose rase ili roda). Dakle, »identitet, različitost i klasa su odnosi koji jedan drugog određuju« (Ibid., 270) i suštinsko pitanje za kritičku teoriju i kritičku pedagogiju jeste kako se razrješava pitanje različitosti u kontekstu klasnih odnosa i obrnuto. Važno je istaći kako politička, društvena, za Freirea i *klasna borba*, kao srce kritičke pedagogije, nikako ne znači samo svoju inverziju, odnosno takvo prevrednovanje društvenih odnosa u kojima *tlačeni* postaje *tlačitelj* (terminologija koja dobrim dijelom dominira Freireovom pisanom zaostavštinom, posebno djelom *Pedagogija obespravljenih*), već stvaranje društvenog poretka lišenog eksploatacije, ugnjetavanja i odnosa moći.

Osim toga, cilj ovakve političke borbe nije samo redistribucija materijalnih resursa već i osvajanje kulturnih značenja koja dominiraju u različitim kontekstima položaja učenika i nastavnika; naime, budući svjestan kako ideologija djeluje na mnogostruke načine, i sastavni je dio stvaranja značenja i znanja, upravo se *kritika ideologije* uzima kao jedan od ključnih zadataka kritičke pedagogije, čime se direktno sprječava mogućnost depolitizacije pedagogije (Ibid.). Freire je čvrstog uvjerenja kako je obrazovanje uvijek oblikovano određenom ideologijom, i da ne postoji obrazovanje koje »nije zainteresovano za obnavljanje dominantne ideologije ili njeno preispitivanje« (Freire, 2001: 91). Ideologija, kao skup uvjerenja i vrijednosti koje jedna grupa dijeli, podrazumijeva nekoliko komponenti: određenu interpretaciju prošlosti odnosno istorije te grupe, procjenu sadašnjih uslova ili situacije iz perspektive prošlosti, te strategiju ili agendu za poboljšavanje situacije u kojoj se grupa u društvu nalazi i određene ideje o socijalnim promjenama, njihovom poboljšanju ili očuvanju, u odnosu na dobrobit te društvene grupe (Gutek, 2004). U tom smislu *freireovska pedagogija jeste ideologija*, ali *ideologija emancipacije*. Meklaren takođe uvida kako je pedagoška praksa direktno u vezi sa dominantnom ideologijom, koja pak određuje koje se znanje prihvata kao legitimno, i koja na određeni način podržava specifičnu strukturu nejednakosti i asimetričnih odnosa moći i privilegije (McLaren, 1988). Priznavanje škole kao istorijske i kulturne institucije podrazumijeva da ona otjelovljuje ideološke i političke interese, te da veoma često putem škole dominantna kultura nastoji da stvara znanja koja podržavaju njene interese. Žiru smatra kako je nepotpuno viđenje da je škola faktor socijalizacije učenika. On predlaže više analitički pristup kojim se priznaje kako su socijalizacijski procesi zapravo pokretači ekonomskog i kulturnog obnavljanja. Politički i kritički pristup školskoj socijalizaciji počiva na premisi da jedan od ključnih elemenata moći vladajuće klase leži u njenoj sposobnosti da nameće sopstvena značenja i socijalne prakse putem izbora, organizacije i distribucije školskog znanja i društvenih odnosa u učionici (Giroux, 1980), što ne predstavlja ništa drugo do ideologiju. Ipak, Žiru ističe kako je »važno naglasiti da škole ne mogu biti svedene na odraz u ogledalu dominantnog društva« (Gutek, 2001: 321). Kritička pedagogija, dakle, na scenu postavlja kritiku ideologije koja dehumanizuje.

Teoretičari kritičke pedagogije kao zajednički stav imaju kritiku poimanja obrazovanja kao ličnog interesa, a ne društvenog dobra. Žiru razjašnjava odnos politike, morala i pedagogije, odnosno, *etičku i političku prirodu obrazovanja*, kroz prizmu *odgovornosti i uslovljenosti moći znanjem* – naglašavajući kako svaki pedagoški čin ima svoje društvene posljedice, i kako obrazovanje ne smijemo da tretiramo kao *lično pravo pojedinca, već kao javno dobro svih*. Na toj pogrešnoj premisi temelji se i *proces*

---

*depolitizacije obrazovanja*, protiv koga se kritički orijentisani pedagozi oštro bore, smatrajući kako pedagogija u svojoj suštini jeste politična. »Pedagogiju smatram suštinski političnom«, ističe Žiru (2013: 14), objašnjavajući kako ona po svojoj prirodi »nije ni neutralna ni objektivna, već okrenuta svrsishodnosti i usmeravanju« (Ibid.). Politika bi morala da postane više pedagoška, a pedagogija više politična. Političnost pedagogije leži u činjenici da institucionalne sile i kulturna moć (znanja koje se putem istih prenosi) najdirektnije kreiraju svakodnevni život, i u osnovi su odnosa moći u jednom društvu. Sa druge strane, »pedagogija je osnovna karakteristika politike« jer obezbeđuje znanja, vještine i sposobnosti koje konstituišu pojedinca kao aktivnog agensa u društvu (Ibid.). Ovakav stav dijele svi teoretičari kritičke pedagoške misli (Freire, 2001; Freire, 1996; Meklaren, 2013).

Za Žirua je od ključne važnosti problematizovanje svakodnevnog iskustva otkrivanjem njegovih skrivenih političkih potencijala ili pretenzija. On naglašava kako bi visoko obrazovanje trebalo da bude uključeno u političko obrazovanje na način da »podučava učenike da preuzmu rizik, da izazivaju one koji drže moć u svojim rukama, da poštuju kritičku tradiciju, i da promišljaju o tome kako se autoritet koristi u učionici« (Aliakbari, Faraji, 2011: 79). Za Žirua, pedagogija nije niti obuka, niti politička indoktrinacija, ona je »politička i moralna praksa koja obezbeđuje znanja, vještine i socijalne odnose koji osposobljavaju učenike da prošire mogućnosti onoga što znači biti kritički građanin, dok koriste svoja znanja i vještine da prodube i prošire mogućnosti života u suštinskoj i inkluzivnoj demokratiji« (Giroux, 2006: 31). U tom smislu, kritička pedagogija pokušava da razumije kako u određenim obrazovnim okolnostima funkcionise moć, putem stvaranja, distribucije i upotrebe znanja, videći u učeniku subjekta i važnog društvenog agensa (Ibid.). Kao »performativna praksa« (Ibid., 92), ona bi trebalo da osposobi učenike da oblikuju svoj odnos i svoje mjesto u tekućem projektu nedovršene demokratije. Žiru ističe kako pedagogija nikad ne može da bude neutralna, ali to ne znači da je ona oblik indoktrinacije. Ona je politična jer »po prirodi stvari nije ni neutralna ni objektivna, već pokrenuta svrsishodnosti i usmeravanju« (Žiru, 2013: 14). On podvlači viđenje pedagogije kao političkog i moralnog referentnog okvira koji nam pomaže da razumijemo na koji način je ono što se odvija u školi i učionici direktno povezano sa širim socijalnim, političkim i na kraju ekonomskim silama (Giroux, 2006).

Teoretičari kritičkog obrazovanja, predvođeni Freireom, stoje na čvrstim pozicijama kritike savremene koncepcije života u kojoj *biti* znači *imati* – snažne potrošačke svijesti, dominacije kulture posjedovanja te materijalističkog koncepta egzistencije, u kojoj ljudi teže da pretvore sve oko sebe u *objekte*, i to objekte svoje kupovne moći, gdje je novac mjera svih stvari (Freire, 1996). Freire ističe kako je teorija globalizacije na presto postavila etiku tržišta, pod izgovorom univerzalne ljudske etike (Freire, 2001). Služeći se Baumanovom terminologijom, možemo konstatovati kako je ovo vrijeme »fluidnog života« i »fluidne modernosti«, kao društva u kome se »uslovi pod kojima njegovi pripadnici deluju menjaju brže nego što je potrebno da se načini delovanja konsoliduju u navike i rutine« (Bauman, 2009: 9). U radovima kritičkih pedagoga konstatuje se kako je uvođenjem »slobodnog tržišta« direktno ugroženo pitanje demokratije, odnosno socijalne pravde, a time neposredno i sistem obrazovanja. Objasnjavajući »bankovni model« obrazovanja, koji afirmiše receptivno učenje, Freire zaključuje da ovaj model direktno uslovljava razvoj konformističke kulture kod učenika, gušeći im kritičko mišljenje, minimizujući ili čak anulirajući njihovu kreativnu sposobnost. Takav model obrazovanja u potpunosti pogoduje vladajućoj eliti, kojoj ide na ruku nespo-

---

sobnost pojedinca/učenika da razotkrije ili da mijenja postojeći društveni poredak (Freire, 1996), dok neoliberalizam zapravo predstavlja izobličenje ideje o potrebi da bude-mo ljudskiji, bolji. Budući ozbiljan kritičar neoliberalizma, on svoju *Pedagogiju slobode* proglašava jednim »odlučnim NE ideologiji koja ponižava i odriče našu humanost« (Freire, 2001: 27), kroz pedagoške modele čiji je imperativ sticanje primjenljivog naučnog obrazovanja. Ovakvoj se kritici okreću i Žiru, Meklaren i Epl. Pogledajmo njihove stavove.

Žiru smatra kako je u osnovi depolitizacije obrazovanja činjenica da se na obrazovanje gleda kao na privatno, a ne javno dobro svih (Giroux, 2001), i smatra da progresivna kulturna politika mora prozvati to naglašavanje privatnog dobra, i povezati obrazovanje sa idejom javnog dobra (Giroux, 2000). U takvom poimanju obrazovanja, ono se zapravo svodi na tržišni proizvod, odnosno robu sa određenom prodajnom vrijednošću. To je pojednostavljena vizija pedagogije, čiji je glavni cilj promovisanje ekonomskog rasta i konkurentnosti na globalnom tržištu, koja u nastavi znači memorisanje, stalna testiranja i uopšte obrazovanje orijentisano bržem nalaženju posla (Žiru, 2013). Podignuta na temeljima neoliberalizma, novonastala *neoliberalna pedagogija* označena je procesima komercijalizacije, komodifikacije, militarizacije, privatizacije institucije škole, uz paralelno funkcionisanje *korporativne javne pedagogije*, kao skupa »ideoloških i institucionalnih sila čiji je cilj stvaranje takmičarski nastrojenih individua, koje se rukovode isključivo ličnim interesima« (Ibid., 198). Žiru ističe kako korporacije ne samo da iskorištavaju djecu za svoj profit već bukvalno promovišu djetinjstvo kao robu za prodaju (Giroux, 2009). Takva pedagogija komodifikacije ima brojne svoje oblike, ali u osnovi svakog od njih je igranje na kartu straha od socijalne ekskluzije, odnosno razmišljanje u terminima da li si »in« ili »out« (Bauman, 2009), kako ističe Bauman (jer ako nemaš ono što je »kul«, nisi u igri).

Majkl Epl (Michael W. Apple), takođe ističe kao naročito dominantnu u obrazovnom svijetu današnjice (onu koja drži »držku kišobrana«) neoliberalnu tradiciju, koja kroz ekonomsku modernizaciju, teži da u centar obrazovanja i obrazovne politike smjesti ekonomiju, preciznije, »odnos školovanja i plaćenog rada« (Epl, 2001). Takođe konstatuje kako se u savremenom svijetu obrazovanje pretvorilo u robu koja se kupuje (zapravo, »svet se posmatra kao ogromni supermarket«). U neoliberalnoj tradiciji biti građanin znači biti u prvom redu potrošač, a ne onaj koji učestvuje u izgradnji ili transformaciji institucija društva. U situaciji takvih društvenih odnosa, te naizgled nezauzastavljivom prodiranju vrijednosti neoliberalne pedagogije u obrazovne sisteme širom svijeta, mnogi teoretičari kritičke pedagogije izražavaju strah da se stanje uopšte može popraviti.

Žiru smatra kako je stoga glavni zadatak kritičke pedagogije da stvori alternativne modele *radikalnih društvenih odnosa*, jer se putem obrazovanja, kao forme političkog djelovanja, može ostvariti društvena transformacija (Giroux, 2004). Radikalna pedagogija je »moralna i politička praksa, zasnovana na ideji da učenje nije procesuiranje primljenog znanja već naprotiv njegovo transformisanje kao dio šire borbe za individualna prava i društvenu pravdu« (Ibid., 34). U toj borbi za »oživljavanje« demokratske političke kulture nastavnici i drugi kulturni radnici nose ogroman teret odgovornosti. »Zato je najvažnije učenicima dati znanja, veštine i prava koja su im potrebna kako bi ispitali šta znači živjeti u istinskoj demokratiji... « (Žiru, 2013: 110). Postmoderna pedagogija stoga mora učiniti odnos između autoriteta, etike i moći centralnim pita-

---

njem svojih rasprava, ukoliko postoji želja da se proširi mogućnost ostvarenja radikalnog demokratskog društva (Castells *et al.*, 1999).

Meklarren je sumnjičav prema sposobnosti kritičke pedagogije da pozove na revolucionarni praksis (što je obećavala početkom osamdesetih godina), posebno u »domovini pragmatizma« i u eri neoliberalizma, kada su se »mermerni stubovi demokratije srušili nad našim glavama« (McLaren, 2013: 62). On poziva na kritičku pedagogiju koja će biti »manje informativna, a više performativna«, »tjelesna pedagogija«, »pedagogija od krvi i mesa« – odnosno, smatra da kritička pedagoška teorija mora biti organski povezana sa praksom revolucionarne politike. U eri globalizacije, kritička pedagogija podrazumijeva borbu za obrazovanje koja je povezana sa borbom na širem društvenom i političkom planu, iz lokalne i globalne perspektive na savremene tekovine kapitalizma i podjele rada. Budući privržen i onim promjenama koje se dešavaju na nivou obrazovne politike, kurikulumu ili učioničke prakse, Meklarren ipak naglašava kako perspektiva takvih promjena takođe mora imati svoje uporište u široj, revolucionarnoj društvenoj borbi protiv kapitalističkih (za Meklarrena i imperijalističkih) društvenih odnosa.

## Zaključak

Sažimanjem analiziranog opusa P. Freirea, A. Žirua i P. Meklarrena, nameće se nekoliko konstanti na koje nas ovi autori neumorno podsjećaju: smisao obrazovanja je u *oslobađanju, emancipaciji* pojedinca, koji je, naoružan tom vrstom slobode, sposoban da *transformiše opresivne i dehumanizujuće društvene odnose*; emancipacija kao *osvještavanje* počiva na sposobnosti *kritike*, »gledanja kroz stvari«, odnosno uvidanja pozadinskih značenja društvenih pojava; predmetom takvog kritičkog propitivanja je najprije *odnos znanja i moći*, odnosno *obrazovanja i politike*, uz priznavanje *obrazovanja kao forme kulturne politike*, ali i pedagoškog aspekta politike; da bi se kroz (kritičku) pedagogiju ostvarili projekti »smislenog individualnog života« i »radikalne demokratije« (kao smislenog života društva), moraju se prevrednovati postulati savremenog, u velikom dijelu »bankovnog« koncepta obrazovanja tako da učenik i nastavnik postaju *subjekti*, u *dijalogu* nad znanjem koje stvaraju i koje ih stvara. Pedagogija bi, dakle, morala biti vezana sa nadom u individualni i društveni preobražaj.

## Literatura

1. Aliakbari, M., Faraji, E. (2011). *Basic Principal of Critical Pedagogy - 2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR*, Vol. 17 (pp. 77-85). Singapore, IACSIT: Press. Dostupno na: <http://www.ipedr.com/vol17/14-CHHSS%20201H00057.pdf>, preuzeto: 07.02.2014., 10:14.
2. Bauman, Z. (2009). *Fluidni život*. Novi Sad: Mediterran Publishing d.o.o.
3. Castells, M. *et al.* (1999). *Critical Education in the New Information Age*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
4. Epl, M. (2001). *Restruktuiranje obrazovanja i kurikulumu: neoliberalne i neokonzervativne agende – Intervju sa Majklom Eplom*. Dostupno na: <http://gerusija.com/restruktuiranje-obrazovanja-i-kurikuluma-neoliberalne-i-neokonzervativne-agende/>, preuzeto: 08.11.2013, 10:37.
5. Freire, P. (2001). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
6. Freire, P. (1996). *Pedagogy of Oppressed*. London: Penguin Books.

- 
7. Giroux, H. (2009). Youth in the Empire of Consumption: Beyond the Pedagogy of Commodification. *JAC*, 9(4), 691–756.
  8. Giroux, H. (2007). Beyond Neoliberal Common Sense: Cultural Politics and Public Pedagogy in Dark Times. *JAC*, 27(1/2), 11–61.
  9. Giroux, H. (2006). Academic freedom Under fire: A case for Critical pedagogy. *College Literature*, 33(4), 1–42.
  10. Giroux, H. (2004). Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31–47.
  11. Giroux, H. (2001). Pedagogy of the depressed: Beyond the New Politics of Cynicism. *College Literature*, 28(3), 1–32.
  12. Giroux, H. (2000). Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals: Youth, Littleton, and the Loss of Innocence. *JAC*, 20(1), 9–42.
  13. Giroux, H. (1980). Critical theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*, 10(4), 329–336.
  14. Gutek, G. (2004). *Philosophical and Ideological Voices in Education*. Boston: Pearson Education, Inc.
  15. König, E., Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
  16. McLaren, P. (1988). The Liminal Servant and the Ritual Roots of Public Pedagogy. *Language Arts*, 65(2), 164–180.
  17. Meklaren, P. (2013). *Če Gevara, Paulo Freire i pedagogija revolucije*. Beograd: Eduka.
  18. McLaren, P. (2013). Reflections of Love and Revolution. *International Journal on Critical pedagogy*, 5(1), 60–68, p. 67.
  19. Meklaren, P. (2011). *Kritička pedagogija kao revolucionarna praksa – Intervju sa Piterom Meklarenom*. Dostupno na: <http://gerusija.com/kriticka-pedagogija-kao-revolucionarna-praksa/>, preuzeto: 15.02.2014, 12:58.
  20. Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.

\*\*\*

## EDUCATION AND POLITICS IN DISCOURSE – AN EXPERIMENT ON CRITICAL PEDAGOGY

**Summary:** *This paper is on the relation of politics and education in the way this relation has already been understood in the concept of critical pedagogy, as one of the most spreading contemporary pedagogical areas. Discussing ideas of P. Frier, P. and McLaren we are dealing with political valence of pedagogy and it is seen as an act of (re)creating itself and society, owing to the part of wider project of unfinished democracy and partially of the project of realising and thoughtful individual life of the individual.*

**Key words:** *critical pedagogy, politics, education*

\*\*\*

## ОБРАЗОВАНИЕ И ПОЛИТИКА В ДИСКУРСЕ – ПОПЫТКА КРИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

**Резюме:** *Наша работа трактует взаимосвязь между политикой и образованием таким же способом, каким это отношение понимается в концепции критической педагогики, как одной из самых экспансивных педагогических тенденций сегодняшнего дня. Обсуждая идеи П. Фрейре, П. Мек Ларена и А. Жиру, мы занимаемся политической валентностью педагогики, в которой она - будучи частью более широкого проекта незавершенной демократии, но и частью проекта осуществления осмысленной индивидуальной жизни человека - представлена как акт (ре)формирования себя и общества.*

**Ключевые слова:** *критическая педагогика, политика, образование.*

---

**Dr Dragana PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ**  
**Dr Živka KRNJAJA**  
Filozofski fakultet  
Univerzitet u Beogradu

Pregledni naučni rad  
PEDAGOGIJA  
LXIX, 2, 2014.  
UDK: 373.21

---

## OSNOVE PROGRAMA KAO DIMENZIJA KVALITETA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA<sup>1</sup>

---

**Rezime:** Rad se bavi problematikom osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja kao važne dimenzije kvaliteta. Ukazuje se na razlike između programa akademske orijentacije i holističkih programa, a u okviru holističkih programa analizirane su dve orijentacije – usmerenost na dete, čiji je dominantni reprezent tzv. razvojno primereni pristup, naspram usmerenost na odnose, koju smo nazvali kontekstualno primerenim pristupom. U radu se posebno bavimo teorijskim polazištima pristupa usmerenog na odnose: postavkama sociokulturne teorije, sociologije detinjstva, postmodernizma i poststrukturalizma kao i značenjem ovih postavki u predškolskom vaspitanju. Analizu akademskog pristupa, pristupa centriranog na dete i pristupa centriranog na odnose realizovali smo po ključnim dimenzijama koje oblikuju program, kao što su shvatanje deteta i detinjstva, pristup programu, fokus programa, shvatanje prakse dečjeg vrtića, ciljeva programa, shvatanje učenja, metodički pristup, planiranje i praćenje i odnos prema porodici i školi.

**Ključne reči:** koncepcija osnova programa, program usmeren na dete, program usmeren na odnose, kontekstualno primeren pristup, razvojno primeren pristup

Definisanje osnova programa predškolskog vaspitanja danas se prepoznaje u različitim obrazovnim politikama kao važna dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja (OECD, 2006; Bennett, 2008). U studiji o pokazateljima kvaliteta predškolskog vaspitanja Benet među 15 pokazatelja navodi i postojanje osnova programa, određujući ovaj pokazatelj na sledeći način: »... vlada ili nacionalna agencija za predškolsko vaspitanje treba da publikuje, nakon široko sprovedenih konsultacija, zvanični vodič ili osnove programa kojim se identifikuju široko postavljene ciljevi

---

<sup>1</sup> Rad je nastao u okviru projekta »Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji« (br. 179060, 2011–2014), Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

---

predškolskog vaspitanja. To nije kurikulum u tradicionalnom smislu, kao detaljna razrada šta bi deca trebalo da uče u određenom periodu tokom školske godine, već nacionalni pedagoški okvir namenjen pre svega roditeljima, administraciji, predškolskim ustanovama i praktičarima, kojim se ukazuje na vrednosti, etos i osnovne zahteve kojima treba da se oblikuje vaspitna praksa i definišu široko postavljeni ciljevi kojima treba da se teži u ključnim oblastima razvoja« (Benett, 2008: 47).

U stručnoj literaturi (Oberhuemer, 2005; Taguma et al., 2012) navode se sledeći razlozi zbog kojih se programskim dokumentima (osnovama programa) predškolskog vaspitanja danas u većini zemalja, kao i na internacionalnom nivou obrazovne politike, posvećuje posebna pažnja:

1. U savremenom društvu globalne ekonomije obrazovanje se prepoznaje kao značajan resurs razvoja tzv. društva znanja (Oberhuemer, 2005). Uvođenjem nacionalnih osnova programa predškolskog vaspitanja doprinosi se prepoznavanju ranog uzrasta kao osnove svakog daljeg učenja, podizanju statusa predškolskog vaspitanja i obrazovanja i promeni društvene percepcije predškolskih ustanova kao mesta zbrinjavanja dece na percepciju ustanove kao mesta planskog obrazovnog delovanja.
2. Osnovama programa predškolskog vaspitanja obezbeđuje se kontinuitet u predškolskom i školskom obrazovanju i postavljaju osnove celoživotnog učenja.
3. Istraživanja u oblasti neuronauke potvrdila su važnost ranog uzrasta kao perioda intenzivnog učenja i razvoja i njegovih dugoročnih efekta u kasnijem funkcionisanju, čime je aktualizovan značaj organizovanog predškolskog vaspitanja, njegove obrazovne funkcije i programskog zasnivanja (Bertrand and Pascal, 2002; OECD, 2004).
4. U kontekstu decentralizacije državne uprave, što je trend u javnom upravljanju u mnogim zemljama, osnove programa se sagledavaju kao neophodna mera na nacionalnom nivou i kao pokazatelj javne odgovornosti za celinu obrazovnog sistema.
5. Osnove programa otvaraju mogućnosti konkretizacije u skladu sa specifičnostima konteksta i očekivanjima i potrebama različitih učesnika u predškolskom vaspitanju i istovremeno doprinose da različiti akteri dele zajedničke ciljeve i shvatanja o predškolskom vaspitanju (Bennett, 2008).
6. U zemljama gde predškolski sektor tradicionalno reprezentuje različite zajednice, kulturne i manjinske grupe i različite pedagoške pristupe, osnove programa se sagledavaju kao način uspostavljanja zajedničkog okvira nosećih principa.
7. U zemljama koje su usmerene na razvijanje nedovoljno razvijenog predškolskog vaspitanja zajedničke osnove se vide kao okvir za kvalitet i ostvarivanje jednakosti. Osnove programa su, kao jedinstven nacionalni programski okvir, pretpostavka ostvarivanja prava svakog deteta i porodice na obrazovanje i u obrazovanju, bez obzira na lokalne i porodične specifičnosti. Osnovama programa se eksplicira koncepcija vaspitanja i smernice koje se razvijaju i usklađuju sa lokalnim potrebama i kontekstualnim specifičnostima.
8. Osnove programa su okvir za razvijanje i konkretizaciju programa u praksi, čime se podržava profesionalni razvoj praktičara kroz razmenu, dijalog i refleksiju.

### **Klasifikacije programa predškolskog vaspitanja**

Dok postoji opšta saglasnost o neophodnosti definisanja osnova programa predškolskog vaspitanja na državnom nivou, različita su shvatanja o tome šta su kvali-

---

tetne osnove programa i šta je ispravan pristup predškolskom programu kao dokumentu (OECD, 2006).

Glenda Meknauton u studiji *Shaping Early Childhood Learners, Curriculum and Contexts* (Mac Naughton, 2003), polazeći od shvatanja društvene funkcije obrazovanja, daje podelu predškolskih programa na programe konformisanja, programe reformisanja i programe transformisanja. U prvu grupu spadaju programi koji su usmereni na transmisiju kulture i održavanje postojećeg stanja; ovim programima se deca pripremaju, ovladavanjem relevantnim znanjima, za uklapanje u postojeće društvo. Programi se oslanjaju na biheviorističku teoriju učenja i obrazovanja.

Programi kao reformacija polaze od funkcije obrazovanja kao promene postojećeg stanja. Njima se vrednuje individualizam i samostalnost kao neophodan kapacitet budućeg nosioca promena u društvu. U osnovi ovih programa je konstruktivistička teorija razvoja i učenja i progresivistička teorija obrazovanja.

Programi transformacije imaju funkciju transformisanja društva kroz emancipaciju i socijalnu pravdu. Povezivanjem sa specifičnim iskustvima i životnim temama deteta oni su usmereni na iznalaženje alternativnih načina sagledavanja i promišljanja o različitim iskustvima i pitanjima, dajući deci moć da deluju u svetu. Programi se oslanjaju na socio-kulturnu teoriju razvoja i učenja i kritičku i feminističku teoriju obrazovanja.

Na osnovu analize prakse, politike i programskih dokumenata u preko dvadeset zemalja Benet pravi podelu na dve grupe predškolskih programa: programe preškolske orijentacije i programe vaspitne orijentacije (Bennett, 2004; OECD, 2006). Programi iz prve grupe su fokusirani na pripremu dece za školu i često zanemaruju kompleksnost detetovog svakodnevnog iskustva i socijalne interakcije. Programi iz druge grupe usmereni su na kontekst u kojem dete uči i detetovo iskustvo svakodnevnog življenja, na njihova različita lična, socijalna i kulturna iskustva, detetovu dobrobit i podršku razvoju kapaciteta za učenje.

Slična je podela programskih orijentacija na akademske programe naspram sveobuhvatnih programa (Bertrand, 2007, prema Taguma *et al.*, 2012). Programi sa akademskim pristupom usmereni su na vaspitača i orijentisani na kognitivne ciljeve pripreme za školu, dok su programi holističkog pristupa usmereni na dete i orijentisani na stvaranje uslova za holistički razvoj deteta. U akademskom pristupu akcenat je na predmetno-disciplinarnom programu učenja dok je u holističkom pristupu akcenat na učenju kroz samoinicijativu, samoopredeljenje i samoizražavanje (Bertrand, 2007, prema Taguma *et al.*, 2012).

Međutim, holistička orijentacija u koncipiranju programa predškolskog vaspitanja ne mora biti jednoznačna i u okviru ove orijentacije javljaju se značajne razlike u pristupima. Dominantni holistički pristup u programima predškolskog vaspitanju jeste pristup centriran oko deteta (*child-centred*) za koji je u našoj stručnoj literaturi ustaljen, nedovoljno precizan, naziv »pristup usmeren na dete«, pa ćemo i mi u daljem tekstu koristiti ovaj termin. Iako postoje značajne varijacije u određenju ovog pristupa, autori Čang i Valš su, na osnovu istorijske analize koncepcija zasnovanih na ovom pristupu, identifikovali tri ključna značenja: Frebelovo sagledavanje deteta kao centra vlastitog sveta; razvojni koncept deteta kao centra vlastitog učenja i progresivističkog staništa da deca treba da vode i usmeravaju svoje aktivnosti (Chung & Walsh, 2000, prema Langford, 2010). Rajan daje sledeću definiciju pristupa usmerenog na dete: »U obrazovanju usmerenom na dete, program se zasniva na potrebama i interesovanjima

---

deteta i u skladu je sa osobenim karakteristikama detinjstva. Vaspitači na osnovu znanja koja imaju o razvoju deteta strukturiraju iskustva učenja kojima se podstiče učenje dece kroz igru i otkrivanje. Deca uče kroz vlastite aktivnosti, pa im je potrebna sloboda da samostalno istražuju i daju smisao svetu« (Ryan, 2005: 99).

Ovakav pristup najpotpunije je iskazan u konceptu razvojno primerene prakse (*Developmentally Appropriate Practice*). Sam termin vezan je za dokument istog naziva koji je izdala Nacionalna asocijacija za obrazovanje predškolske dece. Priručnik nije program predškolskog vaspitanja već vodič za praktičare i kreatore politike u kome su iznete osnovne karakteristike razvojno primerene i neprimerene prakse, zasnovane na konstruktivističkoj teoriji razvoja i učenja. Ovaj dokument je imao veliki uticaj na koncipiranje predškolskih programa u anglosaksonskim zemljama i šire, dok jetermin postao sinonim za programe zasnovane na konstruktivističkoj teoriji, a ponekad se, pogrešno, koristi za svaki holistički orijentisan program. Razvojno primerene programe karakteriše:

- mogućnost da deca prave izbor između ponuđenih aktivnosti
- mogućnosti da deca uče kroz istraživanje
- igra kao primarna (ali ne jedina) aktivnost kroz koju deca uče
- balans između aktivnosti iniciranih od strane dece i aktivnosti vođenih od strane vaspitača
- različiti oblici učenja (u malim grupama, individualno i u velikoj grupi)
- odrasla osoba kao facilitator koji demonstrira, postavlja pitanja, modeluje, daje predloge alternativa i podstiče refleksiju
- sistematsko praćenje ponašanja i učenja dece i potreba i interesovanja dece

U programima zasnovanim na ovom pristupu postavljaju se individualistički ciljevi vaspitanja i obrazovanja. Tako je kao nacionalni cilj predškolskog vaspitanja u SAD-u definisano pet ciljeva koji doprinose sveobuhvatnom razvoju i pripremi deteta za školu: zdravlje i fizički razvoj, zatim emocionalna dobrobit i socijalna kompetentnost, te pozitivan odnos prema učenju, kao i komunikacione veštine i kognitivni razvoj i bazična znanja (Kagan et al., 1995).

U savremenoj literaturi se sve češće susrećemo sa kritičkim preispitivanjem pristupa usmerenog na dete i koncepta razvojno primerene prakse kojim se ističe da ovaj pristup: 1) ne uvažava dovoljno socijalni i kulturni kontekst u kojima deca odrastaju; 2) zasniva se na normativnom pristupu razvoju kao univerzalnom i predvidljivom obrascu stadijuma razvoja deteta prema kojima se dete »normalizuje«; 3) favorizuje određeni način mišljenja, na primer logičko-matematičko i apstraktno mišljenje se prepoznaje kao superiorno nad drugim načinima mišljenja i razumevanja i razvoj se sagledava kao napredovanje ka apstraktnom mišljenju; 4) fokusira se na razvoj individualnog deteta, a ne na dete u socijalnoj perspektivi i detinjstva u društvenom, kulturnom i političkom kontekstu; 5) odnosi razmene odraslog i deteta nisu autentični ljudski odnosi i zajedništvo već uloga vaspitača kao posmatrača slobodne igre dece i facilitatora učenja znači odsustvo istinskog zajedničkog učešća odraslog i deljenja zajedničkih interesa i interesovanja; 6) dete se shvata kao biće u nastajanju, a vaspitanje i razvoj kao proces »postajanja odraslog«; 7) sloboda deteta je iluzija i dekontekstualizovani koncept jer se ne pokreću suštinska pitanja dekonstrukcije moći i pravih izbora i učešća dece već stvaraju iluzije izbora u kojima odrasli treba »... da podučava ali tako da to ne liči na podučavanje« (McArdle & McWilliam, 2005 prema Langford, 2010);

---

8) ne prepoznaje se da su i sama teorija i zakonitosti razvoja deteta kulturno konstruisani i da reflektuju kulturnu praksu tzv. zapadnog razvijenog sveta (Arthur et al., 2012; Burman, 1994; Dahlberg et al., 2007; Lubeck, 1996; Langford, 2010; Mac Nughton, 2003; Vudhed, 2012; Woodhead, 1997).

Nasuprot pristupa usmerenog na dete u okviru holističke orijentacije sve prisutniji je pristup programima usmerenim na odnose kojim se odnosi stavljaju u središte programa i time kao ključne dimenzije prepoznaju pitanja vrednosti, učešća, moći, proaktivnog delanja, kolaboracije, dobrobiti, učenja kao ko-konstrukcije u zajednici prakse i sagledavanje ustanove i zajednice kao socio-kulturnog konteksta (Pavlović Brenese-lović, 2012). Ovakav pristup podrazumeva: sagledavanje deteta u kulturno-istorijskoj perspektivi; multidisciplinarni pristup predškolskom vaspitanju; višeperspektivnost i kontekstualnost; stalno preispitivanje teorijskih polazišta i vaspitne prakse (Arthur et al., 2012; Mac Nughton, 2003). Kao pandan razvojno primerenom pristupu mi ćemo za ovakav pristup koristiti termin »kontekstualno primeren pristup« (Vudhed, 2012).

### **Teorijska polazišta programskog pristupa usmerenog na odnose**

Programski pristup usmeren na odnose zasniva se na teorijskim postavkama sociokulturne teorije razvoja i učenja, sociologije detinjstva, postmodernizma i poststrukturalizma. Zajedničko svim navedenim orijentacijama je shvatanje deteta kao aktivnog, kompetentnog učesnika u sopstvenom obrazovanju, bogatog potencijalima, shvatanje značaja proaktivizma i participacije deteta, kao i isticanje kolaboracije u razvijanju zajednice prakse.

*Sociokulturna teorija* rekonceptualizuje shvatanja učenja i razvoja. Razvoj se shvata kao promena identiteta kroz promenu učešća u kulturnim aktivnostima zajednice (Rogoff et al., 2001). Postavke sociokulturne teorije razvoja vode:

- fokusiranju na značaj participacije u zajedničkim aktivnostima u zajednici, kao načinu učenja i razvoja. Shvatanje razvoja kao sociokulturnog procesa implicira fokus programa na operacionalizaciju uključivanja dece i odraslih u različite aktivnosti i odnose u zajednici prakse.
- isticanju uloge sociokulturnog konteksta za učenje dece. Deca kroz socijalne interakcije usvajaju kulturu, uče da koriste kulturna oruđa, obrasce ponašanja i načine ko-konstrukcije značenja (Rogoff, 2003). Ovladavanje i korišćenje kulturnih oruđa (kao što su govor, simboli, predmeti, običaji...) kao i različite strategije u građenju značenja, deca uče najpre u svakodnevnom porodičnom životu i u zajednici u kojoj žive. Zbog toga je program usmeren na životni kontekst i nastoji da održi kontinuitet sa iskustvima koje deca imaju iz porodice i kulturne zajednice kojoj pripadaju. Pojedinci se razvijaju kroz »... kolektivne aktivnosti svojih članova, zbog toga su oni deo kulturne zajednice i zbog toga učenje treba da se razume u okviru specifičnog kulturnog i društvenog konteksta« (Ibid., 77).
- učenju kao ko-konstrukciji značenja. U situacijama učenja prepliću se personalni, interpersonalni i društveni plan odnosa kroz »razvijajuće učešće«, »vođeno učešće« i »šegrtovanje« (Lave and Wenger, 1990; Rogoff et al., 2001). U ovim odnosima svaki učesnik doprinosi svojim iskustvom zajedničkom razumevanju i ko-konstrukciji značenja.

---

*Sociologija detinjstva* doprinela je sagledavanju detinjstva kao po sebi vredne i vidljive društvene kategorije (Arthur et al., 2012; Pound, 2011). Time se akcenat u razumevanju deteta pomera sa pitanja individualnog razvoja na pitanje društveno-kulturne konstrukcije detinjstva i pitanje položaja deteta kao socijalnog aktera u datom kulturnom, društvenom i političkom kontekstu. Nezrelost deteta je biološka činjenica, ali način na koji tumačimo njegovu nezrelost je kulturna činjenica (James and Prout, 1997). Postavke sociologije detinjstva u konceptualizaciji programa se ogledaju u:

- uvažavanju dečje perspektive i delovanje u skladu sa njom;
- operacionalizaciji podrške prava dece *na* obrazovanje i *u* obrazovanju. Pristupom deci kao kompetentnim društvenim akterima koji mogu da odlučuju o pitanjima važnim za njihovo obrazovanje ne negira se uloga odraslog, nego se naglašava značaj podrške odraslog koja je »odgovorna i fleksibilna prema dečjoj perspektivi (Hallett and Prout, 2003) i ostvarivanju prava dece u obrazovanju«;
- akcentovanju istraživanja sa decom kao načina uključivanja dečje perspektive, slušanja i participacije dece. Umesto programa osmišljenog *za* decu i sprovedenog *na* deci sa ciljem njihove normalizacije, program se razvija *sa* decom sa ciljem osnaživanja njihove participacije;
- dobrobiti deteta kao okosnici programa (Pavlović Breneselović, 2010). Dete je biće koje jeste i koje biva, a ne »skup potencijala i projekat u nastajanju« (Verhellen, 1997, prema Vudhed, 2012).

*Postmodernizam i poststrukturalizam* ističu pristup obrazovanju kao kompleksnom sistemu koji se ne menja na osnovu univerzalnih i objektivnih zakona i istina, već sadrži mnogo »istina, obrazaca i puteva razmišljanja« (Dahlberg et al., 2007; Mac Naughton, 2003; Pound, 2011). Za program predškolskog vaspitanja to znači da se:

- program predškolskog vaspitanja ne prihvata »zdravo za gotovo«, kao model koji se implementira u praksi, nego kao okvir kojim se postavljaju osnovne vrednosti i načela koja se konkretizuju u specifičnom kontekstu;
- u razumevanje deteta i njegovog položaja uključuju različite perspektive učesnika u obrazovanju, uključujući i decu;
- razvijanje programa zasniva na: uvažavanju kulturnog kapitala dece koji deca grade kroz porodični habitus i unose u obrazovanje; podršci transformacije kulturnog kapitala deteta kroz razvoj socijalnog kapitala a ne kroz njegovu transformaciju u kulturni kapital dominantne društvene grupe (Bourdieu, 1993).

Prema poststrukturalističkim shvatanjima postoji mnoštvo stvarnosti i tumačenja stvarnosti koja se grade kroz diskurs i odražavaju različite perspektive i interese (Pound, 2011; Slattery, 2006). Svest o različitim značenjima i spremnost da se različitosti prihvate, otvara pitanje šta programi predškolskog vaspitanja znače za različite učesnike u obrazovanju (Tzuo et al., 2011). Program predškolskog vaspitanja na osnovu poststrukturalističkih shvatanja ima sledeća polazišta:

- određenje diskurzivne prirode programa. Za poststrukturaliste, suština nije u konstruisanju znanja nego u preispitivanju načina ko-konstruisanja značenja, pa otuda program podržava učesnike da preispituju diskurs programa, da se aktivno suoče sa dominantnim diskursima i da ih dekonstruišu;

- deljenje moći u oblikovanju programa, dekonstruisanje pitanja moći, kontrole i socijalne pravde (Arthur et al., 2012; Fuko, 2007; Moss, 2007);
- podsticanje reflektivnog i proaktivnog odnosa prema identitetu. Postrukturalistička polazišta programa se suprotstavljaju modernom shvatanju identiteta kao »... predodređenom, krutom i univerzalnom obrascu koji se razvija kroz socijalizaciju i reprodukciju i polaze od toga da su deca proaktivna u građenju višestranih identiteta« (Dahlberg et al., 2007: 57; MacNaughton, 2003).

### Programske koncepcije zasnovane na različitim pristupima

Izneta teorijska polazišta su osnov programskog pristupa usmerenog na odnose koji se suštinski razlikuje ne samo od tzv. akademskog pristupa programima već i od programskog pristupa usmerenog na dete u okviru holističke orijentacije.

Ova tri pristupa analizirali smo po ključnim dimenzijama koje oblikuju koncepciju programa: shvatanje deteta i detinjstva, pristup i fokus programa, shvatanje prakse dečjeg vrtića, ciljevi, shvatanje učenja, metodički pristup, planiranje i praćenje, kao i odnos prema porodici i školi (tabela 1).

Tabela 1. *Dimenzije koncepcije programa zasnovanih na akademskom pristupu, pristupu usmerenom na dete i pristupu usmerenom na odnose*

	Akademski	Holistički	
		Usmerenost na dete	Usmerenost na odnose
<b>Razumevanje deteta i detinjstva</b>	Dete je osoba koju treba oblikovati u skladu sa programskom zamisli kakvo dete treba da bude. Detinjstvo kao priprema za život.	Dete kao biće u razvoju, jedinstvena osoba sa specifičnim razvojnim potrebama i interesovanjima. Detinjstvo kao faza u individualnom razvoju.	Dete kao nosilac prava. Dete kao socijalni akter, bogato potencijalima, agens vlastitog učenja i razvoja. Detinjstvo kao sociokulturni konstrukt, vredan i jedinstven period po sebi.
<b>Dečji vrtić</b>	Vrtić se sagledava kao usluga namenjena individualnim potrebama porodice, stvar izbora roditelja. Vrtić kao mesto posebno namenjeno deci i njihovom razvoju učenju i podučavanju, kao mesto realizacije unapred definisanih ciljeva vaspitanja i obrazovanja.	Vrtić se sagledava kao razvojno primerena usluga namenjena individualnim potrebama porodice, stvar izbora roditelja. Vrtić kao posebno, razvojno primereno mesto namenjeno razvoju i učenju dece u kome deca kroz igru i aktivnosti razvijaju svoje potencijale.	Vrtić se sagledava kao društvena i obrazovna institucija u kojoj se uzimaju u obzir interesi zajednice, roditelja i dece, kao prostor demokratske prakse zajednice. To je mesto zajedničkog življenja u kojem deca i vaspitači uče da budu, da znaju, da čine i da žive zajedno (Delors, 1996).

<b>Praksa vaspitanja</b>	Praksa se reguliše kroz implementaciju programa.	Praksa se reguliše zasnovanjem na naučnim podacima ( <i>evidence-based practice</i> ).	Transformativna i etičko-dinamična, nepredvidljiva i problemska, i kao takva preispitujuća i vođena vrednostima.
<b>Program</b>	Propisan program sa detaljno postavljenim ciljevima i ishodima, organizovan prema vaspitno-obrazovnim oblastima, ponekad sa precizno definisanim sadržajima. Pretpostavka je da svaki vaspitač može realizovati program na osnovu postavljenih zadataka i sadržaja, bez obzira na kontekst.	Široko postavljene smernice (Osnove programa) na nacionalnom nivou sa prenošenjem nadležnosti za razvoj kurikuluma na lokalni i nivo ustanove. Razvijanje kurikuluma kao procesa refleksije vaspitača o načinima podrške razvoju dečjih potencijala.	Široko postavljene smernice (Osnove programa) na nacionalnom nivou sa prenošenjem nadležnosti za razvoj kurikuluma na lokalni, nivo ustanove i nivo grupe. Razvijanje kurikuluma kao društvena praksa zasnovana na učešću, višeperspektivnosti i kolaboraciji.
<b>Fokus programa</b>	Fokus na znanjima i veštinama, posebno u područjima relevantnim za pripremu za školu. Program usmeren na odraslog.	Fokus na celovitom razvoju deteta i dugoročnim razvojnim ciljevima kroz aspekte razvoja i/ili područja razvoja. Program usmeren na dete.	Fokus na dobrobiti deteta i razvijanju zajednice prakse. Program usmeren na odnose.
<b>Ciljevi za dete</b>	Propisani ciljevi i zadaci prema vaspitno-obrazovnim područjima ili oblastima postavljeni na nacionalnom nivou, najčešće konkretizovani prema pojedinim uzrastima.	Ciljevi se odnose na individualni razvoj i samoaktuelizaciju. Dugoročni razvojni ciljevi češće nego specifikovani ishodi. Ciljevi su nešto čemu se teži, a ne nešto što se nužno postiže. Ostvarenje ciljeva može biti difuzno i ne meri se njihova ostvarenost, već prati nivo individualnog napredovanja deteta.	Ciljevi usmereni na emancipaciju pojedinca i demokratske vrednosti kao što su svest o međuzavisnosti, jednakost, participacija i građanska uloga. Široka orijentacija pre nego propisani ishodi. Ishodi su postavljeni kao nešto čemu se teži, a ne nešto što se postiže. Ciljevi mogu biti difuzni i ne meri se njihova ostvarenost već prati kvalitet razvijanja programa u odnosu na polazišta programa.

<b>Planiranje</b>	Tehnički posao kao racionalni proces planiranja realizacije zadataka kroz konkretizaciju sadržaja i aktivnosti.	Zasnovano na zapažanjima vaspitača i praćenju potreba i interesovanja i razvojnog napredovanja svakog pojedinačnog deteta i/ili razvojnog nivoa grupe. Usmereno na stvaranje uslova i podsticaja za učenje dece kroz organizovanje sredine, pružanje izbora i podršku odraslog. Ciklus planiranja, akcije i refleksije kao individualni čin vaspitača.	Zasnovano na slušanju, konsultovanju i višeperspektivnoj razmeni, usmereno na situaciono učenje i podršku zajedničkom učešću. Ciklus planiranja, akcije i refleksije kao kolaborativni proces.
<b>Pristup učenju</b>	Učenje kao transmisija relevantnih znanja društveno očekivanih za određeni uzrast, vođeno od strane odraslog.	Učenje kao konstrukcija znanja kroz samoaktivnost i podršku u zoni narednog razvoja.	Učenje kao ko-konstrukcija značenja i kvalitativna promena učešća u zajedničkim aktivnostima dece i odraslih.
<b>Metodički pristup</b>	Balansirani odnos aktivnosti podučavanja i aktivnosti iniciranih od strane dece. Frontalni rad i važnost realizacije propisanog programa.	Balansirani odnos aktivnosti iniciranih od strane dece i od strane vaspitača. Poverenje u stručnost vaspitača i detetove vlastite strategije učenja. Učenje kroz igru i postupke podrške i podupiranja i individualizaciju. U odnosu na dete, akcenat je na razvijanju autonomije i samoregulacije.	Projektno učenje: povezivanje sa specifičnim iskustvima i životnim temama dece; istraživanje alternativnih rešenja; uvažavanje i jačanje moći dece. Poverenje u stručnost vaspitača, razvijajuće kapacitete deteta i detetove vlastite strategije učenja, tj. učenje kroz odnose, igru, zajedničko učešće. Akcenat je na ko-konstrukciji značenja i dobrobiti.
<b>Prostor</b>	Primarni prostor učenja je unutrašnji prostor i tu su locirani resursi za učenje.	Okruženje koje omogućava istraživanje, izbor i autonomiju i	Fizička, socijalna i simbolička dimenzija prostora kojima se podržava istraživanje,

	Boravak napolju se sagledava kao prilika za rekreaciju, opuštanje i važno za zdravlje i motorne aktivnosti.	interakciju sa odraslima, drugom decom i materijalima. Posebna pažnja se posvećuje uređenju i osmišljavanju spoljašnjeg prostora i boravku napolju. Svakodnevna iskustva u spoljašnjem prostoru su važna da bi uvežbavali krupnu motoriku, učila o spoljašnjem okruženju i iskusila slobodu koja nije uvek moguća u zatvorenom prostoru.	razmena, učešće i osećanje pripadanja. Prostor odlikava ideje, vrednosti, kulturu okruženja i oblikuje odnose i interakcije koji se grade u njemu. Integracija spoljašnjeg, unutrašnjeg i virtuelnog prostora kao zajednički prostor učešća i učenja.
<b>Praćenje</b>	Merenje napretka svakog deteta u odnosu na unapred definisane kompetencije i procenjivanje ishoda učenja su često obavezni, makar pred polazak u školu. Dokumentovanje kao evidentiranje dokaza i pokazatelja.	Formalno merenje se ne zahteva. Praćenje deteta u funkciji upoznavanja potreba i interesovanja i procene razvojnog napredovanja deteta prema standardima razvoja. Dokumentovanje u funkciji praćenja razvoja i postignuća deteta kao osnov planiranja.	Formalno merenje se ne zahteva. Široko postavljeni ciljevi za svako dete pojedinačno kroz pregovaranje vaspitača, roditelja i deteta. Praćenje i dokumentovanje u funkciji razvijanja programa kroz dijalog i kritičko preispitivanje.
<b>Priprema za školu</b>	Fokus na školi. Funkcionalna priprema kroz ovladavanje znanjima, veštinama i obrascima ponašanja relevantnim za školu.	Fokus na pripremi kao kognitivnim kapacitetima za učenje i razvijajućoj pismenosti. Substantivna priprema razvijanjem potencijala za učenje i kognitivno funkcionisanje, unutrašnje kontrole, samostalnosti i samopoštovanja.	Fokus na potencijalima za celoživotno učenje. Substantivna priprema kroz podršku dobrobiti deteta, participaciju, proaktivno delanje i kritičko učenje.

<b>Porodica</b>	Program je dopuna porodičnom vaspitanju. Akcenat je na uzajamnom informisanju.	Porodica i program se uzajamno dopunjuju. Akcenat je na učešću roditelja u različitim područjima aktivnosti: komunikaciji, učenju kod kuće, boravku u grupi, odlučivanju.	Porodica i program su u partnerskom odnosu uzajamne podrške. Akcenat je na poverenju, dijalogu i dekonstruisanju obrazaca moći.
<b>Evaluacija</b>	Vrednovanje realizacije konkretnih ciljeva i često unapred postavljenih ishoda učenja kroz praćenje postignuća i merenje napretka dece. Eksterna evaluacija u funkciji procenjivanja nivoa ostvarenosti programa.	Vaspitač kontinuirano vrednuje koliko su aktivnosti i uređenje sredine razvojno primereni i individualizovani u skladu sa potrebama i interesovanjima deteta. Eksterna evaluacija ima fokus na procenu prakse vrtića, a ne na merenje postignuća dece.	Vrednovanje kao proces preispitivanja prakse i razvijanja programa. Evaluacija je participativna i višeperspektivna, bazirana na odgovornosti vaspitača i ustanove.

Tabela nam pruža uvid u razlike u pojedinim dimenzijama koncepcija programa zasnovanih na akademskom pristupu, pristupu usmerenom na dete i pristupu usmerenom na odnose, sagledanim na teorijskom planu.

Kad sa teorijskog plana pređemo na plan modela programa datih kroz programske dokumente, prvo što uočavamo je da postoje različiti programski modeli ali da se mogu identifikovati opšte tendencije u njihovom koncipiranju. Na osnovu analize osnova programa dvadeset zemalja, Bertram i Paskal navode sledeće opšte tendencije u koncepcijama osnova programa u svetu danas: 1) većina programa ima holističku orijentaciju i strukturirani su prema područjima razvoja i učenja. Nijedan od analiziranih programa nema predmetno/disciplinarnu strukturu; 2) postoji saglasnost oko oblasti razvoja na koje program treba da bude usmeren. Najčešće su to: socijalni i emocionalni razvoj, kulturni, estetski i razvoj kreativnosti, fizički razvoj, razvoj govora i jezičke i matematičke pismenosti; 3) program je zasnovan na igri i podršci samostalnom učenju dece; 4) uloga vaspitača kao facilitatora i podrške učenju dece, a ne kao nekog ko podučava (Bertram and Pascal, 2002).

Drugo, teško možemo naći model koji dosledno odražava jednu koncepciju. Veliki broj savremenih modela programa u svetu predstavlja po pojedinim dimenzijama kombinaciju dve ili više koncepcija (McLachlan et al., 2010: 23). Razlozi za ovakav eklektički pristup mogu biti višestruki: nedovoljno razumevanje polazišta iz kojih se razvija koncepcija modela programa i nedoslednost u njihovoj konkretizaciji; kompromisi koji nastaju pod pritiskom zahteva koje postavlja obrazovna politika; procena

---

ograničenosti kapaciteta za promenu polazeći od realnog stanja u predškolskoj praksi; segmentirano redefinisane programa u pojedinim dimenzijama, bez dosledne redefinicije u svim dimenzijama. Mnogi od ovih razloga, iako se pravdaju nastojanjem da se poveća kvalitet zapravo imaju suprotan efekat. U studiji OECD-a o kvalitetu predškolskog vaspitanja naglašava se da mešoviti model programa nije uvek uspešno integrisan i da se u nekim zemljama pokazalo da je mešoviti model manje delotvoran od čistog akademskog ili holističkog pristupa (Taguma *et al.*, 2012).

U dokumentima međunarodne politike danas kao preporuke za kvalitetne osnova programa navode se: 1) opšta vaspitno-obrazovna orijentacija, a ne detaljna lista šta treba učiti i čemu podučavati; 2) detetova dobrobit, celovit razvoj, učenje, participacija i kvalitet odnosa odraslog i deteta kao okosnica vaspitne prakse; 3) definisanje ciljeva kojima treba da teže deca i vaspitači (Bennett, 2008; Krnjaja i Pavlović Brenešević, 2013).

## Zaključak

Pri koncipiranju osnova programa prvo pitanje kojim se moramo baviti jeste opredeljenje za polazišta iz kojih krećemo. Ta polazišta mogu biti različita i iz njih proističu različite koncepcije osnova programa. Zbog toga smo mi nastojali da u ovom radu predstavimo teorijska polazišta programskog pristupa usmerenog na odnose i da prikazemo konceptualne razlike ovog pristupa u odnosu na akademski pristup programu i pristup usmeren na dete.

Ali za odluku (o pojedinim pitanjima vaspitanja) nisu ni u kom slučaju dovoljni naučni podaci. Kao što je pogrešno vaspitnu koncepciju izvoditi iz naučnih saznanja. Kakvo će biti vaspitanje je vrednosna i etička odluka. To je stvar filozofske i ljudske pozicije, a naučna saznanja mogu i treba da se ulivaju u njen tok.<sup>2</sup> Zbog toga se pri koncipiranju osnova programa moramo baviti i vremenom u kome živimo i društvenim i kulturnim zahtevima i vrednostima tog vremena. A vreme u kome živimo je vreme globalizacije, brzih promena, novih informativnih i komunikacionih tehnologija, dovođenja u pitanje definitivnih istina, krize napretka, promene paradigme u shvatanju sveta kao kompleksnog sistema, socijalnih promena koje reoblikuju detinjstvo i porodicu. Nove vrednosti kao što su povezivanje, održivost, partnerstvo, uvažavanje različitosti, ljudska i dečja prava, postavljaju i pred društvo i pred pojedinca nove zahteve – biti refleksivan, proaktivan, kooperativan, odgovoran, spreman na dijalog, otvoren za višeperspektivnost, različitost, biti istraživački orijentisan i otvoren za promene.

I osnove programe predškolskog vaspitanja trebalo bi da podržavaju navedene vrednosti i otuda i naše opredeljenje za programski pristup usmeren na odnose. Ali, opredeljenje za određena teorijska polazišta i vrednosti tek je prvi korak na putu koncipiranja osnova programa kao dokumenta. Dalji koraci na ovom putu biće tema našeg narednog članka.

## Literatura

1. Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S., Farmer, S. (2012). *Programming and planning in early childhood settings*. Melbourne: Cengage Learning.

---

<sup>2</sup> Marjanović, A. (1977). Povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Predškolsko dete*, vol. 4, 10.

- 
2. Bennett, J. (2004). *Curriculum issues in national policy-making*. Keynote address. Paris: OECD/Malta, EECERA.
  3. Bennett, J. (2008). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*. Innocenti Working Paper 2008-02. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
  4. Bertrand, J. (2007). *Preschool Programs: Effective Curriculum*. Comments on Kagan and Kauerz and on Schweinhart. In: *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Toronto: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
  5. Bertram, T., Pascal, C. (2002). *Early years education: An International Perspective*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
  6. Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. London: Sage.
  7. Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge
  8. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. New York: Routledge.
  9. Fuko, M. (2007). *Poredak diskursa*. Loznica: Karpos.
  10. Hallett, C., Prout, A. (Eds.) (2003). *Hearing the voices of children: Social policy for a new century*. London: Routledge Falmer.
  11. James, A. and Prout, A. (Eds.) (1997). *Constructing and deconstructing the child: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.
  12. Kagan, S. L. et al. (Eds.) (1995). *Reconsidering Children's Early Development and Learning: Toward Common Views and Vocabulary*. Washington, DC: National Education Goals Panel.
  13. Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet. Politike građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju. Knjiga 1*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
  14. Langford, R. (2010). Critiquing Child-Centred Pedagogy to Bring Children and Early Childhood Educators into the Centre of a Democratic Pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 113–126
  15. Lave, J., Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
  16. Lubeck, S. (1998). Is developmentally appropriate practice for everyone? *Childhood Education*, Vol. 74, 283–292.
  17. Mac Naughton, G. (2003). *Shaping Early Childhood Learners, Curriculum and Contexts*. Berkshire: Open University Press.
  18. McLachlan, C., Flear, M., Edwards, S. (2010). *Early Childhood Curriculum: Planning, assessment and implementation*. Cambridge: Cambridge University Press.
  19. Moss, P. (2007). *Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a democratic practice*. London: Institute of Education University of London.
  20. Oberhuemer, P. (2005). International Perspectives On Early Childhood Curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27–36.
  21. OECD (2004). *Curricula and Pedagogies In Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD.
  22. OECD (2006). *Starting Strong II*, Paris: OECD
  23. OECD (2012). *Starting Strong III*. Paris: OECD.
  24. Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 251–264.
  25. Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U: A. Baucal (ured.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (133–149). Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofski fakultet Beograd.
  26. Pound, L. (2011). *Influencing Early Childhood Education*. Maidenhead: Open University Press.
  27. Rogoff, B., Goodman Turkianis, C., Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
  28. Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
  29. Ryan, S. (2005). Freedom to Choose: examining children's experiences in choice time. In: N. Yelland (Ed.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (99-114). New York: Open University Press.
  30. Slatery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era*. London: Routledge.
  31. Taguma, M., Litjens, I., Makowiecki, K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: New Zealand*. Paris: OECD.

- 
32. Tzuo, P., W., Yang, C., H., Wright, S. K. (2011). Child-centered education: Incorporating reconceptualism and poststructuralism. *Educational Research and Reviews*, 6(8), 554–559.
  33. Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za interaktivnu pedagogiju.
  34. Woodhead, M. (1997). Psychology and the cultural construction of children's needs. In: A. James and A. Prout (Eds.), *Constructing and deconstructing the child: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (63-84). London: Falmer.

\*\*\*

### BASES OF THE PROGRAMME AS A DIMENSION OF QUALITY OF PRE-SCHOOL PEDAGOGICAL WORK AND EDUCATION

**Summary:** *This paper is on the issues of the bases of the programme of pre-school pedagogical work and education as an important dimension of quality. We are pointing at the differences between the programme of academic orientation and holistic programme, and within the holistic programme, we have analysed two orientations – focus on the child, which dominant represent is so-called developmentally applicable approach, opposite the focus on relations, which we called contextual applicable approach. In the paper, we are particularly dealing with theoretical approaches focused to relations: postulates of socio-cultural theory, sociology of childhood, postmodernism and post-culturalism, as well as significance of these postulates in pre-school pedagogical work. Analyses of the academic approach, approach focused on the child and approach focused on relations have been realised by key dimensions which form the programme, such as understanding a child and childhood, approach to the programme, focus of the programme, understanding praxis of kindergarten, aims of programme, understanding learning methodological approach, planning and following the relating towards the family and school.*

**Key words:** *concept of the bases of the programme, programme focused on the child, programme focused on the relations, contextually applicable approach, developmentally applicable approach*

\*\*\*

### ОСНОВЫ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ КАК ИЗМЕРЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

**Резюме:** *В статье рассматриваются основы дошкольного образования и воспитания как важной составляющей качества. Указывается на различия между учебными программами академической ориентации и целостными (холистическими) программами. В рамках целостных (холистических) программ анализируются две ориентации – фокус на ребенка, который отличается так называемым возрастно адекватным подходом и фокус на отношения, который мы называем контекстуально адекватным подходом. В настоящей работе, мы особое внимание уделяем теоретическим основам фокуса на отношения: установкам социокультурной теории, социологии детства, постмодернизма и постструктурализма, как и значению этих установок в дошкольном воспитании. Анализ академического подхода, который направлен на ребенка и отношения, мы осуществили через ключевые измерения, оформляющие программу, а именно: через понимание ребенка и детства, через подход к программе, фокус программы, понимание практики детского сада, цели программы, понимание обучения, методический подход, планирование и контроль и через отношения к семье и школе.*

**Ключевые слова:** *концепция основ программы, программа направленная на ребенка, программа направленная на отношения, контекстуально адекватный подход, возрастно адекватный подход*

---

**Dr Sunčica MACURA MILOVANOVIĆ**  
Fakultet pedagoških nauka  
Univerzitet u Kragujevcu

Pregledni naučni rad  
PEDAGOGIJA  
LXIX, 2, 2014.  
UDK: 371.13

---

## PROFESIONALNI IDENTITET UČITELJA U KONTEKSTU INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

---

**Rezime:** U ovom radu se govori o tome kako promene u obrazovnoj politici, koje se tiču uvođenja inkluzivnog obrazovanja, utiču na profesionalni identitet i kompetencije učitelja. U cilju odgovora na ovo pitanje, u radu je najpre definisan pojam inkluzije, budući da isti ima mnoga, često sasvim suprotstavljena određenja. Na osnovu različitih izvora, kompetencije učitelja za inkluzivno obrazovanje, shvaćenog kao kvalitetno obrazovanje za sve, svrstane su u osam osnovnih kategorija: 1) individualizovani pristup učenju, 2) saradnja sa svim akterima vaspitno obrazovnog procesa, 3) razumevanje i poštovanje različitosti, 4) posvećenost vrednostima socijalne inkluzije, 5) samoevaluacija i profesionalni razvoj, 6) znanje sadržaja predmeta, pedagogije i kurikuluma, 7) razumevanje obrazovnog sistema i doprinos njegovom razvoju, 8) vrednosti i vaspitanje. Svaka od navedenih širih kategorija razložena je u niz specifičnih, užih kompetencija učitelja.

U zaključku se naglašava da bi profesija učitelja sa jedne strane trebalo da bude profesija koja prihvata odgovornost za podučavanje i učenje svakog učenika. Sa druge strane, naglašava se značaj saradnje sa samim učenikom i roditeljem, sa kolegama i sa stručnjacima iz drugih profesija, i daju argumenti koji idu u prilog tome zašto bi članovi različitih institucija i profesija trebalo da saraduju, suprotstavljajući se fragmentaciji.

**Ključne reči:** učitelj, kompetencije, inkluzivno obrazovanje, saradnja

### **Inkluzivno obrazovanje kao kvalitetno obrazovanje za sve**

U ovom radu se govori o tome na koji način promene u internacionalnoj obrazovnoj politici, kao i promene u obrazovnoj politici naše zemlje koje se tiču uvođenja inkluzivnog obrazovanja, utiču na profesionalni identitet i kompetencije učitelja. Da bismo odgovorili na ovo pitanje, prvo moramo da objasnimo kako razumemo šta je inkluzija, budući da ovaj pojam ima mnoga, često sasvim suprotstavljena određenja. Zbog toga je za analizu kompetencija učitelja za inkluzivno obrazovanje ključno kako se sam pojam inkluzivnog obrazovanja definiše.

Koncepcije inkluzivnog obrazovanja su se pomerile od uske ideje koja inkluziju određuje kao prevazilaženje deficita učenika, odnosno kao uključivanje učenika sa smetnjama i invaliditetom u redovan sistem obrazovanja. Danas je široko prihvaćeno

---

shvatanje inkluzivnog obrazovanja na način koji uključuje i pitanja polova, etniciteta, klase, socijalnih uslova, zdravlja i ljudskih prava (UNESCO, 2003). Široka određenja inkluzije fokusiraju se na različitost i način na koje škole odgovaraju na različitost svih učenika, a ne na promociju uključivanja specifičnih grupa učenika, prvenstveno učenika sa smetnjama u redovni sistem obrazovanja (Ainscow *et al.*, 2006). Prema verovatno najuticajnijoj publikaciji u polju inkluzivnog obrazovanja, prevedenoj i na srpski jezik, *Indeksu za inkluziju*, inkluzija u obrazovanju se odnosi na smanjivanje prepreka za učenje i učešće svih učenika, odnosno povećanja mogućnosti za učenje i socijalnu participaciju svih učenika (Booth & Ainscow, 2002). Inkluzija bi trebalo da postane opšte prihvaćena politika i praksa koja nije ograničena na specifične intervencije u vezi sa bilo kojom posebnom grupom učenika. Slično navedenim određenjima je i određene koje daje UNESCO: inkluzivno obrazovanje je kontinuiran proces čiji je cilj kvalitetno obrazovanje za sve kroz poštovanje različitosti, različitih potreba, sposobnosti i karakteristika učenika, kao i očekivanja u vezi sa učenjem učenika, i konačno eliminisanje svih formi diskriminacije (UNESCO, 2003). Inkluzivno obrazovanje se, dakle, ne odnosi samo na pitanje fizičkog uključivanja (upisivanja) određenih grupa dece u redovne obrazovne institucije, već na načine na koje se one menjaju da bi se izašlo u susret potrebama svakog deteta, bez obzira na to da li ono ima smetnje ili ne (Pantić, Closs, Ivošević, 2011).

Dodajmo još i to da nasuprot prethodno opisanoj koncepciji obrazovanja koja prihvata različitost kao vrednost po sebi stoji, kako kaže Rous (Rouse, 2007) »klasični« model specijalnog obrazovanja u čijoj je osnovi pretpostavka da nije moguće uključiti učenike sa smetnjama i teškoćama u učenju u redovne škole, već je poželjno grupisati ih prema prirodi njihovih sposobnosti, smetnji i teškoća. Rouse citira Kaufmana i saradnike (Kauffman *et al.*, 2005), prema kojima uspešno podučavanje učenika koji su drugačiji, zahteva da se oni svrstavaju u homogene grupe tako da bi se specijalni pedagoški pristupi mogli primeniti od strane onih stručnjaka koji su za te pristupe obučavani. Rous zaključuje da kada se specijalno obrazovanje konceptualizuje na ovaj način, ono predstavlja prepreku za razvoj inkluzije zbog toga što oslobađa ostatak obrazovnog sistema, odnosno učitelje i druge profesionalce, od preuzimanja odgovornosti za učenje svih učenika (Rouse, 2007). Specijalno obrazovanje je subsistem sistema redovnog obrazovanja – da bi se uspešno radilo sa jednim učenicima potrebno je da se izdvoje drugi učenici. Upravo zato Barton (Barton, 1998) smatra da je diskurs ekskluzije i segregacije posebno uvredljiv i ponižavajući aspekt specijalnog obrazovanja.

Ove promene u koncepciji redovnog obrazovanja, ali i navedena shvatanja specijalnog obrazovanja, između ostalog utiču i na rad učitelja. Od učitelja se očekuje da se delotvorno bave učenicima kojima maternji jezik nije jezik nastave, koji dolaze iz različitih sociokulturnih sredina, da budu osetljivi na polne i kulturalne razlike, da promovišu toleranciju i socijalnu koheziju, da odgovaraju delotvorno na teškoće u učenju i ponašanju učenika, te da održavaju korak sa ubrzanim razvojem znanja o različitim pristupima učenju, nastavi i ocenjivanju (OECD, 2005). Jedno od šest osnovnih polja ekspertize učitelja je individualizacija, pod kojom se podrazumevaju znanja, stavovi i veštine neophodne da bi se radilo sa različitim učenicima u okviru inkluzivnog obrazovanja i pedagoška znanja koja se zasnivaju na uvažavanju i poštovanju razlika (*European Commission*, 2013: 13).

---

## Kompetencije učitelja za inkluzivno obrazovanje

Koje su kompetencije (pod time podrazumevamo integrisani skup znanja, veština i dispozicija, odnosno stavova) potrebne učiteljima da bi mogli da implementiraju inkluzivno obrazovanje shvaćeno u širem smislu? U daljem tekstu sledi analiza kompetencija koja je napravljena na osnovu istraživanja kompetencija koja se takođe zasnivaju na širem određenju inkluzivnog obrazovanja (Pantić, Closs, & Ivošević, 2011; Pantić, 2008), zatim na osnovu *Standarda kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (Zavod za vrednovanje obrazovanja i vaspitanja) i *Standarda kvaliteta rada vaspitno obrazovnih ustanova* (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja). Napominjemo da su ova istraživanja, odnosno liste kompetencija, služile i za definisanje zajedničke liste kompetencija svih fakulteta koji obrazuju učitelje u Srbiji (u okviru Tempus projekta *Harmonizacija i modernizacija programa obrazovanja učitelja u Srbiji*).

Na osnovu navedenih izvora, kompetencije učitelja za inkluzivno obrazovanje svrstali smo u sledećih osam osnovnih kategorija: 1) individualizovani pristup učenju; 2) saradnja sa svim akterima vaspitno-obrazovnog procesa; 3) razumevanje i poštovanje različitosti; 4) posvećenost vrednostima socijalne inkluzije; 5) samoevaluacija i profesionalni razvoj; 6) znanje sadržaja predmeta, pedagogije i kurikuluma; 7) razumevanje obrazovnog sistema i doprinos njegovom razvoju; 8) vrednosti i vaspitanje. U daljem tekstu, svaka od navedenih širih kategorija biće razložena u niz specifičnih kompetencija učitelja.

Prva kompetencija vezana za inkluziju odnosi se na primenu *individualizovanog pristupa učenju* – učitelj treba da bude sposoban da prepozna obrazovne i druge potrebe učenika, da im izade u susret ili da traži pomoć od drugih kolega, stručne službe ili stručnjaka, da zna da kreira i implementira individualni obrazovni plan, da veruje u mogućnosti svakog deteta da uči i obrazuje se i da kreira sredinu za učenje sve dece.

Drugo, učitelj treba da *sarađuje sa svim akterima vaspitno obrazovnog procesa* – da uspostavlja direktnu komunikaciju sa učenicima i njihovim roditeljima/porodicama, da efikasno radi sa pedagoškim asistentima i stručnom službom, drugim stručnjacima, kolegama, uspostavlja i održava pozitivne odnose sa učenicima, roditeljima i kolegama i da je sposoban za interdisciplinarni timski rad.

Zatim, učitelj koji radi u heterogenim odeljenjima treba da ima *razumevanje i poštovanje za različitosti* – da razume i poštuje kulturne i individualne razlike, stavove i vrednosti koje učenici i njihove porodice imaju u odnosu na obrazovanje i učenje, da je svestan vlastitih preubedenja i vrednosti, da koristi socio-kulturno poreklo učenika kao oslonac za učenje i nastavu i da ohrabruje interkulturalno poštovanje i razumevanje učenika.

Dalje, učitelj treba da bude *posvećen vrednostima socijalne inkluzije* – da ima visoka očekivanja u pogledu uspešnosti učenika nezavisno od njihovog porekla, da razume faktore koji utiču na koheziju i ekskluziju u društvu, da razume socijalnu i kulturalnu dimenziju u obrazovanju, da je upoznat sa pravima dece i antidiskriminacijom, da je posvećen jednakosti među učenicima i da veruje u mogućnost svakog deteta da se obrazuje.

Naredna kategorija odnosi se na *samoevaluaciju i profesionalni razvoj* – učitelj treba da bude sposoban da kritički razmatra sopstveni vrednosni sistem, da kritički reflektuje i evaluiru svoj obrazovni uticaj na učenike, da je posvećen profesiji i radu sa

---

decom, spreman da preuzima odgovornost i inicijativu za svoj profesionalni razvoj, da je svestan lične profesionalne odgovornosti, da je spreman da doprinse razvoju profesionalne etike i da sprovodi istraživanja da bi unapredio svoje razumevanje obrazovanja.

Dalje, učitelj treba da poznaje *sadržaj predmeta, programa i nastave* – da razume kompleksnost svoje profesije, dakle proces ocenjivanja i različite načine ocenjivanja, da ima sposobnost da razvija lingvističku i numeričku pismenost učenika, da poznaje poslove i uloge nastavnika u nastavi i izvan nje i da razume faktore koji utiču na njihovo ostvarivanje, da je sposoban da kritički evaluira i prilagođava kurikulum, da razume prirodu i odnos učenja i podučavanja i sagledava ih u kontekstu, da razume probleme vaspitanja i obrazovanja u svetlu različitih koncepcija obrazovanja i da kritički sagledava značenje teorija obrazovanja za praksu, i posebno, da razume da nastava služi učenju, a ne obrnuto.

Učitelj treba da ima *razumevanje obrazovnog sistema* – da razume nacionalne prioritete u obrazovanju, da poznaje zakone u obrazovanju i saraduje sa zdravstvenim sistemom i sistemom socijalne zaštite, da je spreman da učestvuje javnim debatama o obrazovanju, da učestvuje u projektima u oblasti obrazovanja, kao i u školskom razvojnom planiranju.

U oblasti *vrednosti i vaspitanje*, učitelj treba da je posvećen ideji rasne jednakosti i da u tom smislu daje učenicima lični primer, gradi svest učenika o značaju zdravlja i zaštite životne sredine, posvećen je jednakosti polova, tolerantan je prema razlikama, doprinosi prevenciji nasilja u školi, predstavlja etički model za učenike.

### **Promenjena paradigma: učitelj kao »izviđač«**

Predstavljeni skup kompetencija je verovatno takav da mladog učitelja čini uplašenim ili zabrinutim i on se pita »o čemu se ovde zapravo radi«. Kompetencije su postale veoma kompleksne, a u nekim aspektima možda čak i nedovoljno jasne. Identitet profesije se menja – iako učitelj treba da bude orijentisan ka ličnosti učenika i da postupi holistički, on ne može biti ekspert za *sve* oblasti koje se pojavljuju u listama kompetencija, a na koje se granično naslanja osnovna delatnost podučavanja (od dečjih prava i zakonodavstva u obrazovanju, do interkulturalne osetljivosti i medijacije u sukobima među učenima). Takođe, učitelj bi trebalo da uči i usvaja barem pojedine segmente znanja iz drugih profesija/polja/disciplina, što nije slučaj u obrnutom smeru (učitelj treba da poznaje legislativni okvir obrazovnog sistema, ali pravnik ne mora da zna ništa o tome kako se podučavaju deca).

Koristeći se metaforom Burkharda Milera (Miler, 2006) koja dolazi iz naučnog i profesionalnog polja socijalne pedagogije, možemo reći da se profesionalni identitet učitelja menja na takav način da on *sve* više dobija osobine »izviđača« (skauta), u kome Miler vidi i socijalnog pedagoga. Prema ovoj metafori, posao izviđača sastoji se u tome da kroz »divljinu« vodi druge osobe (deca, mlade ili odrasle), one čije su snage vrlo slabe, bez ograničavanja davanja podrške u okviru samo jednog polja, i to onog u kome se sam »izviđač« oseća najkompetentnije. Pri tom, »izviđač« ne može da kontroliše sve prostore kroz koje se »kreće u divljini« zajedno sa onim koga vodi, ali poznaje te prostore dovoljno dobro da se ne bi izgubili, čak i onda kada nestanu tragovi koje treba da slede ili kada je magla.

U Milerovoj metafori, divljina predstavlja životno polje osobe/deteta. Preneseno na oblast obrazovanja, mogli bismo reći da je »divljina« simbol za život jednog de-

---

teta ili mlade osobe koja je isključena, marginalizovana, doživljava teškoće u učenju i socijalnoj participaciji, ima iskustva diskriminacije i/ili odbačenosti od vršnjaka, izglabljena je u kretanju između različitih institucija sistema, u nejasnim odnosima različitih resora, u košmaru prebacivanja odgovornosti jedne profesije na drugu, sa neadekvatnom podrškom ili bez ikakve brige sistema, u krajnjem ishodu ostaje pod rizikom da će biti isključena iz obrazovanja i ostati na marginama društva. To mogu biti deca ulice i deca slama, deca raseljenih i izbeglih lica, zlostavljana deca, deca sa smetnjama i invaliditetom, itd...

Učitelj »izviđač« se u svom svakodnevnom radu sreće sa mnogim problemima koji čine »divljinu«. Pri tom, on ne može sve probleme da reši odjednom, niti da kaže »rešavaćemo ih jedan po jedan, tako što ćemo svaki da ogradimo žicom« (na primer, kada su u pitanju deca koja žive u slamovima, pitanje njihovog učenja i obrazovanja je usko povezano sa pitanjima njihovog zdravlja i stanovanja, ili udaljenosti doma u kome dete živi od škole, itd). U takvim slučajevima međusobno povezanih, interesornih problema, učitelj može postati »bespomoćni pomagač« i ponekad dići ruke od svega, odričući se sopstvene odgovornosti i za ono što bi mogao da uradi (na primer, da pruža dodatnu pomoć u učenju).

Možda učitelj »izviđač« u svakom trenutku neće moći ni da zaštiti dete od mogućih loših ishoda ili situacija (na primer, odluke roditelja da dete upiše u specijalnu školu), ali će moći da roditelju pruži jasnu sliku mogućih izvora podrške (sve ono što dete može da dobije u školi a što mu može pomoći da uči i učestvuje u socijalnom životu vršnjaka i škole), kao i rizika i ograničenja u situaciji bez te podrške (stigmatizacija, nemogućnost nastavka školovanja na višim nivoima obrazovanja, nedostatak šansi da uči sa vršnjacima). U tom slučaju, sam roditelj može da napravi odgovornu i dobro informisanu odluku – da li da prati i koristi »izviđača« ili ne.

Kako učitelj »izviđač« koji ima hrabrosti da se uputi kroz »divljinu«, ipak uspeva u svom radu? Na koje se kompetencije oslanja? Za potrebe ovog rada, mi ćemo izdvojiti sledeće: 1) posmatranje, 2) definisanje problema, 3) intervenisanje i 4) upravljanje nejasnim situacijama.

Učitelj najpre *posmatra* i *uočava jake strane i potencijale učenika*. Ovo je možda ključna kompetencija, jer ukoliko ne bude ugledao jake strane svog učenika, takva percepcija može voditi negativnim stavovima prema učeniku, niskim očekivanjima u pogledu njegovih postignuća i uverenju da su neka deca »vredna« pomoći, ali da neka druga ne zavređuju da im se pomaže, jer njihove su teškoće njihova sopstvena greška i problem ili problem njihovih roditelja. (Rouse, 2007). Da bi mogao da ugleda jake strane svakog svog učenika, potrebno je da je učitelj već stekao ubeđenje i veru da je svako dete vredno podučavanja, da svako dete može da uči, da on sam – učitelj, ima kapacitet da napravi promenu u životu deteta i da je nastava delatnost njegova odgovornost a ne odgovornost drugih specijalista. Učitelj takođe treba da razume da su strategije podučavanja koje su efikasne u radu sa učenicima sa smetnjama jednako efikasne i u radu sa svim drugim učenicima. O tome svedoče istraživanja koja pokazuju da u školama u kojima su učitelji ohrabrivani da isprobavaju različite strategije podučavanja, oni izveštavaju da u stvari znaju više nego što su mislili da znaju i da u većini slučajeva, deca uče na slične načine. Rouse zaključuje da učitelji jednostavno radeći u heterogenim odeljenjima stižu nova znanja i pozitivne stavove prema inkluziji (*Ibid.*).

Način definisanja problema je sledeća ključna kompetencija učitelja »izviđača«. Kada *definiše problem*, učitelj se ne pita »u čemu je problem«, već se pita »šta se

---

ovde dešava«. U različitim događajima, dinamici, pojavama, odnosima, on traži i može naći prilike za unapređivanje postojeće situacije. Tokom definisanja problema, učitelj je kontinuirano svestan činjenice da problem nije u učeniku, već izvan njega – u institucijama, sredini, odnosima, nedostatku podrške, predrasudama, nedostatku novog profesionalnog identiteta, zastarelim ubeđenjima, itd. Učitelj je okrenut ka podučavanju, a ne prema dijagnozi. Na žalost, deca sa smetnjama se uglavnom percipiraju kroz njihovu različitost ili njihovu smetnju. Ova vrsta percepcije je duboko vezana za medicinski diskurs, čija je najveća opasnost da se »problem« vidi isključivo u detetu što dovodi do smanjenja osećaja odgovornosti kod učitelja.

Pošto je posmatrao situaciju i definisao problem, učitelj počinje sa *intervencijama*. Reč intervenisanje potiče od latinske reči *intervenire*, što znači preduzimanje neke akcije, postupka. Međutim, prvo treba stvoriti poverenje i zajedništvo, sferu gde se uopšte može intervenisati, što znači *biti između...* – između snaga koje su dete stavile pod pritisak i kontra snaga koje ono koristi da bi uspevalo da preživi taj pritisak, najčešće bez energije da samo nađe bolje načine da izađe iz svoje »pećine«.

Istraživanja Džordana i saradnika (Jordan *et al.*, 2009) pokazuju da učitelji koji se osećaju odgovornim za podučavanje svih svojih učenika, takođe ispoljavaju i intervencionistička uverenja da su oni odgovorni za smanjenje prepreka u učenju onim učenicima koji imaju smetnje. Ovi autori zaključuju da postoji značajna povezanost između uverenja učitelja o sposobnostima, smetnjama i prirodni znanja i načina kako se učenje odigrava sa jedne, i njihovih uverenja o ulogama učitelja i odgovornosti za nastavu i učenike, sa druge strane. Ova uverenja zatim utiču na način na koji učitelji podučavaju i na meru u kojoj su delotvorni u tome da dopru do svakog učenika sa ili bez posebnih potreba.

I konačno, tu je kompetencija *upravljanja nejasnim situacijama*. Ona se ispoljava kada učitelj ne zna, a to se obično dešava na samom početku nekog procesa, šta tačno treba da se uradi. Evo nekoliko primera: kako da učitelj ubedi učenika/roditelja da je tu da bi mu pomogao, a ne da bi mu naturio rešenje, kako da dobije dovoljno informacija o porodičnim odnosima, a da ne upropasti poverenje, kako da upravlja situacijama kada odluke koje mogu da donesu promenu zavise od drugih.

## **Zaključna razmatranja**

Profesija učitelja bi trebalo da bude profesija *bez granica* – oni ne bi trebalo da detetu/roditelju kažu – to nije moj posao! Ali ne mogu sve ni sami da rade – zato moraju da saraduju sa učenikom i roditeljem, sa kolegama i sa stručnjacima iz drugih profesija, budući da je saradnja sila suprotstavljena fragmentaciji. U protivnom, lako se može desiti da se svaki profesionalac koncentriše samo na mali aspekt detetovih potreba za koji je direktno odgovoran (fizioterapeut se zanima samo za motorni razvoj, logoped za govor, psiholog za komunikaciju, učitelj za opismenjevanje, itd). Sa ovim fragmentarnim pristupom moguće je da dete uči sa različitim osobama na različite načine, a njihove procene mogu biti kontradiktorne i daleke od holističkog pristupa. Nasuprot tome, holistički pogled omogućava da na promene kod deteta svako u timu može da odgovori onda kada za tim postoji potreba. Time dolazimo da one kompetencije koja je možda iznad svih, a za koju finski istraživači u oblasti obrazovanja smatraju da je ključna – saradnja. Koristi od saradnje i timskog rada su zajedničko rešavanje problema, tim ljudi može da postigne više, može da razmeni svoje brige, da smanjenj stres,

---

pruži podršku, a učitelji posebno u timskom radu mogu da imaju veliku profesionalnu dobiti, a to je da steknu nova znanja iz različitih oblasti rada sa decom sa posebnim potrebama.

### Literatura

1. Ainscow, M., T. Booth, A. Dyson, P. Farrell, J. Frankham, F. Gallannaugh, A. Howes, and R. Smith. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
2. Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
3. Barton, L. (1998). Markets, managerialism and Inclusive education. In P. Clugh (ed.), *Managing Inclusive Education: From policy to Experience*. London: Paul Chapman Publishing.
4. Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in 'schools for all'. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 533–534.
5. Jordan, A., Glenn, C., McGhie-Richmond, D. (2010). The supporting effective teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and teacher education*, Vol. 26, 259–266
6. Kauffman, J. M., Landrum, T. J., Mock, D., Sayeski, B. & Sayeski, K. S. (2005). Diverse knowledge and skills require a diversity of instructional groups: A position statement. *Remedial and Special Education*, 26(1), 2–6.
7. Miler, B. (2006). *Naseljenici in vodniki: o strokovni identiteti socialnih pedagogov, Socialna pedagogika, izabrani koncepti stroke*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
8. Pantić, N., Closs, A. & Ivošević, V. (2011). *Teachers for the future - Teacher development for inclusive education in the Western Balkans (Report for the European Training Foundation)*. Turin: ETF.
9. Pantić, N. (Ed.) (2008). *Tuning Teacher Education Curricula in the Western Balkans*. Belgrade: Centre for Education Policy.
10. Rouse, M. (2007). *Enhancing effective inclusive practice: Knowing, doing and believing. Kairaranga*. Wellington: New Zealand Ministry of Education. UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge and a Vision. Conceptual Paper*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf> (accessed December 11, 2011).

\*\*\*

### PROFESSIONAL IDENTITY OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

**Summary:** *This paper is on the issues of changes in educational politics, which refer to introduction of inclusive education, and their influence on professional identity and competencies of teachers. With the aim of replying to this question, in the paper, we first defined the term inclusion, considering the fact that it has many determination and very often the opposite ones. Based on different sources, competencies of teachers for inclusive education, understood as quality education for all, have been categorised: 1) individualised approach to learning, 2) cooperation with all actors of pedagogical educational process, 3) understanding and respecting differences, 4) devotions to values of social inclusion, 5) self-evaluation and professional development, 6) knowledge of contents of the subject, pedagogy and curriculum, 7) understanding educational system and contribution to its development, 8) values and pedagogical work. Each of these stated wider categories has been derived into the set of specific, narrow competencies of teachers.*

*In the conclusion, we are stressing that teacher's profession on one hand should be a profession accepting responsibility for teaching and learning of each student. On the other hand, we are stressing the significance of cooperation with the student and parent, with colleagues from other professions, and there are arguments, which are in favour of cooperation between members of different initiations and why they should oppose fragmentation.*

**Key words:** *teacher, competencies, inclusive education, cooperation*

---

\*\*\*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Резюме:** В данной статье обсуждается проблема как на профессиональную идентичность и компетентность учителя, касающиеся внедрения инклюзивного образования, воздействуют изменения в политике образования. Для того, чтобы, в настоящей работе, ответить на этот вопрос, мы, на первом месте, определяем понятие инклюзии (включения), так как оно имеет многие, часто весьма противоречивые определения.

На основе различных источников, компетентность учителя для инклюзивного образования, которая рассматривается как способность высокого качества образования для всех, подразделяется на восемь основных категорий: 1. индивидуальный подход к обучению, 2. совместная работа со всеми заинтересованными сторонами процесса образования, 3. понимание и уважение многообразия, 4. приверженность ценностям социальной интеграции, 5. самооценка и профессиональное развитие, 6. знание содержания предмета, педагогики и учебного плана, 7. понимание системы образования, вклад в его развитие, 8. ценность и воспитание.

Каждая из названных широких категорий разбита на серии специфической, более узкой компетентности учителя.

В заключение, подчеркивается, что профессия учителя, с одной стороны должна принимать ответственность за преподавание и обучение каждого ребенка. С другой стороны, подчеркивается важность сотрудничества с учащимся и родителем, с коллегами и специалистами других профессий, приводятся аргументы в пользу того, почему члены различных учреждений и профессий должны работать вместе и противостоять фрагментации.

**Ключевые слова:** учитель, компетентность, инклюзивное образование, сотрудничество

---

**Dr Lazar OŽEGOVIĆ**  
**Dr Dragan SOLEŠA**  
**Dr Marko IVANIŠ**  
**Dr Neđo KOJIĆ**

*Fakultet za ekonomiju i inženjerski menadžment  
Univerzitet Privredna akademija u Novom Sadu*

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 2, 2014. UDK: 37.014(497.113)"2014/2020"
--------------------------------------------------------------------------------------------

---

## **INOVATIVNOST U OBRAZOVANJU PREDUSLOV BRŽEG RAZVOJA DRUŠTVA: STUDIJA SLUČAJA U VOJVODINI**

---

**Rezime:** *Evropska unija je u »Lisabonskoj strategiji« istakla da do 2020. godine treba da postane najkonkurentnija i najdinamičnija svetska ekonomija, zasnovana na znanju i inovativnosti, sposobna za održiv razvoj sa više radnih mesta i sa bolje plaćenim radnim mestima. Kao model postizanja pomenutog cilja, krajem 20. i početkom 21. veka pojavili su se različiti koncepti škole, koji su dali svoje tumačenje faktora koji su vezani za razvoj i konkurentnost modernog društva. Cilj ovog rada jeste da se inovativnost prikaže kao model bržeg razvoja društva i konkurentne prednosti u stvaranju održivog razvoja, a fokus posmatranja su faktori kao što su ekonomija, obrazovanje i inovativnost.*

**Ključne reči:** *inovativnost, konkurentnost, razvoj, moderno društvo*

Ideja o ekonomskoj svrsishodnosti obrazovanja jedna je od najznačajnijih ideja u području obrazovanja (Grubb & Lazerson, 2004). Ona je posebno afirmisana u teoriji ljudskog kapitala, koja, manje ili više, uverljivo elaborira stanovište da se ekonomski razvoj prvenstveno može postići putem ulaganja u ljude, posebno u njihovo obrazovanje. U području socijalne i ekonomske politike, obrazovanje je steklo status osnovnog instrumenta ekonomskog rasta, individualnog napretka, smanjenja siromaštva i socijalne isključenosti. Nezamenljiva i neizbežna uloga obrazovanja u socijalno-ekonomskom razvoju, u socijalno-ekonomskoj politici i politici obrazovanja konvertovana je u nepokolebljivu veru u obrazovanje. Stvoreno je »obrazovno jevanđelje«, nova vrsta dogme ili pravovernosti (Grubb, 2004).

Apostrofirajući ekonomsku vrednost obrazovanja, teorija ljudskog kapitala tradicionalnu opšteobrazovnu usmerenost srednjih škola i akademsku usmerenost univerziteta zamenila je jasnom i jakim (nezaobilaznom) usmerenošću na potrebe tržišta rada, odnosno na potrebe poslodavaca za znanjima i veštinama. Insistiranje na zadovoljenju potreba poslodavaca kao na ključnoj funkciji sistema obrazovanja započelo je 70-ih, da bi tokom 90-ih godina 20. veka doseglo svoj pun i potpuno artikulisan izraz. Ilustrati-

---

van i klasičan primer jeste Velika Britanija u kojoj obrazovanje ima centralnu poziciju u ekonomskoj politici sa ključnom funkcijom da se zadovolje potrebe poslodavaca za znanjima i veštinama odgovarajuće vrste i nivoa. Potrebe poslodavaca za znanjima i veštinama moramo postaviti u centar svog interesovanja i upravljati ponudom za obukama, znanjima i veštinama tako da ona direktno zadovolji ove potrebe (DfES, 2003). U teoriju i praksu obrazovanja, posebno u teoriju i praksu razvoja kurikuluma, uvedeni su novi pojmovi i procedure koji svedoče o ekonomskoj instrumentalizaciji obrazovanja: analiza potreba za obukama, analiza potreba za veštinama, analiza potreba za zanimanjima, analiza potreba za radnim profilima, analiza zadataka i slično.

Inovativnost predstavlja sposobnost transformacije postojećih ideja u korisne nove oblike ili modele koji su u tom trenutku drugačiji da poprimaju izgled sasvim novog. To stvara preduslove da se postignu ciljevi razvoja kao sasvim novi modeli i da se obezbede uslovi za korišćenje naučnih i tehnoloških rezultata i kapaciteta. Model i proces usaglašavanja ciljeva validni su samo ako se primenjuju na jasno definisanoj strukturi i hijerarhiji strategije. U sadašnjim složenim uslovima dvostruka je uloga inovativnosti i razvoja. Za inovativnost je karakteristična potreba da se ideje sve više reprodukuju i da se transformišu u tehnološke inovacije. Inovativnost doprinosi da se obezbede adekvatne kvalifikacije za obavljanje određenih poslova u privredi i društvu.

Proteklih dvadesetak godina interesovanje ekonomista za istraživanje inovativnosti privrede i društva bilo je veoma izraženo. Može se reći da većina naučnih istraživanja iz oblasti ekonomije potvrđuje činjenicu da inovativnost kao model predstavlja krucijalni faktor privrednog rasta (Link and Siegel, 2003). Shvatanje značaja inovativnosti društva u pokretanju privrednog razvoja ekonomskih istraživanja datira još od Roberta Soloua i iznošenja rezultata njegovih istraživanja sredinom šeste decenije prethodnog veka pa sve do danas<sup>1</sup>. Širenju ovakvog mišljenja u ekonomskoj teoriji veliki doprinos je dala pojava nove teorije privrednog rasta krajem osamdesetih i početkom devedesetih godina prošlog veka<sup>2</sup>. Mnoga znanja koja predstavljaju ključni generator inovacija poseduju attribute javnih dobara, što u najelementarnijem smislu znači da se do njih po pravilu teško dolazi, ali ih je moguće vrlo jeftino i neograničeno puta reprodukovati. Budući da privatni ekonomski akteri nisu u prilici da koriste sve prednosti akumulacije znanja i tehnoloških rešenja, stopa privrednog rasta objektivno je na nižem nivou u poređenju sa društveno mogućom stopom uvećanja vrednosti proizvodnje roba i usluga na nivou nacionalne ekonomije. Zato se inovatorima moraju garantovati odgovarajući podsticaji za ulaganja finansijskih i ljudskih resursa u aktivnosti koje karakterišu izražena kapitalna intenzivnost i visoka rizičnost ulaganja. Dakle, proces generisanja inovacija mora se vezati za potrebu istraživača i inovatora da pomoću komercijalne valorizacije novih ideja ostvare profit<sup>3</sup>. Jedan od modela nacionalnih inovacionih sistema svakako je Porterov koncept tzv. dijamanta (Porter, 1990). Ključna poruka Porterovog modela konkurentne prednosti nacija za koncept inovacionog kapaciteta privrede jeste da preduzeća realizuju konkurentsku prednost putem inovacija. Porter smatra da konkurentnost zemlje predstavlja funkciju potencijala industrije da inovira i ostvaruje

---

<sup>1</sup> Solow, R.. (1956). A Contribution to the Theory of Economic Growth. *Quarterly Journal of Economics*, 70, 65–94.

<sup>2</sup> Romer, P. (1986). Increasing Returns and Long-Run Growth. *Journal of Political Economy*, 94, 1002–1037.

<sup>3</sup> Romer, P. (1987). Growth Based on Increasing Returns Due to Specialization. *American Economic Review*, 77, 56–63.

---

kontinuirani razvoj u svim domenima poslovne aktivnosti. Jednostavno rečeno, prema Porterovom mišljenju, inovacije pokreću i održavaju konkurenciju, odnosno konkurentnost zemlje zavisi od sposobnosti njene privrede da inovira i unapređuje privredni razvoj. Razvijanje inovacije kao modela uključuje primenu novog načina razmišljanja, novih tehnologija, novih proizvoda i novih sistema poslovanja (Zjalić, 2007). Inovacije pronalaze nov pristup konkurisanju privrednih subjekata na tržištu, a takođe i nove načine za konkurisanje na staroj osnovi. Mogu da uključe novi dizajn proizvoda, novi proizvodni proces, novi pristup tržištu ili novi način obuke, ali uvek podrazumevaju investicije u unapređenje veština i znanja, kao i ulaganja u fizička sredstva i ugled robne marke (Cvetanović & Nedić, 2013).

### **Inovativni sistem obrazovanja**

Inovativni obrazovni sistem koji savremeno društvo treba da instalira u uslovima savremenog naučno-tehnološkog razvoja treba da omogući širu obrazovnu bazu iz prirodnih, tehničkih i društvenih nauka i samim tim da razvija sposobnost za primenu inovacija u obrazovnom sistemu, kao i za kontinuirano usvajanje novih znanja tokom celog radnog i životnog veka. Takav obrazovni sistem treba da stimuliše i razvija kreativnost i inovativnost svih ljudi u cilju opšteg razvoja zemlje, uz maksimalno inovativno korišćenje novih tehnologija. U savremenim uslovima života neophodno je permanentno obrazovanje za potrebe radnog procesa u proizvodno--tehnološkom sistemu i za potrebe procesa upravljanja, procesa istraživanja i razvoja i pripreme potrošača za upotrebu novih proizvoda. Obrazovni sistem u svim tim oblicima od izuzetnog je značaja za razvoj i primenu nauke i tehnologije.

Inovativnost u obrazovanju i ljudski resurs treba da postanu model naučnog, tehnološkog, ekonomskog, socijalnog i kulturnog razvoja zemlje. Obrazovni potencijal različitih profila treba da aktivno i odgovorno participira u definisanju koncepcije razvoja koja kroz odgovarajuću strategiju i politiku razvoja vodi stvaranju demokratskog i bogatog društva. Privreda i društvo Srbije nalaze se u tranziciji ka tržišnoj ekonomiji i pluralističkoj demokratiji sa ciljem da se strukturno prilagode evropskim standardima i uključe u svetske razvojne procese i evropske integracije. Ključnu ulogu u tome ima inovativni sistem obrazovanja.

Obrazovni sistem koji danas funkcioniše u Srbiji nije u potrebnoj meri prilagođen savremenim obrazovnim trendovima i pored činjenice da izdvajanje iz budžeta u obrazovnu delatnost nije bilo zanemarujuće. Radi stvaranja efikasnijeg i efektnijeg obrazovanja Srbija treba da instalira inovativan sistem obrazovanja i da značajnije investira u obrazovni sistem i razvoj inovativnog sistema obrazovanja. To zahteva da se kritički preispitaju koncepcijske osnove postojećeg sistema obrazovanja i njegovo prilagođavanje savremenim sistemima obrazovanja. Takav obrazovni sistem treba da čini temelj moderno organizovane i ka budućnosti okrenute institucije obrazovanja. Za stvaranje takvog obrazovnog sistema neophodan je kritički osvrt u oceni sadašnjeg stanja i razvojnih tendencija i vizija promena u ovoj oblasti koje su od posebnog društvenog interesa. Za realizaciju navedenih aktivnosti potreban je aktivan odnos društva prema obrazovnom sistemu i znanju da bi nosioci ovog procesa dobili odgovarajuće mesto i ulogu u društvu koja im objektivno pripada kao primarnim činiocima ekonomskog, socijalnog i kulturnog razvoja.

---

Da bi se povećala efikasnost obrazovnog sistema, potrebno je voditi dinamičnu obrazovnu politiku usmerenu na kvalitet znanja. Inovativno obrazovanje treba posmatrati prvenstveno kao investiciju u znanje koja ima odlučujuću ulogu u savremenom društveno-ekonomskom i naučno-tehnološkom razvoju. Svakako da za to treba obezbediti kvalitetno obrazovanje nosilaca privrednih aktivnosti čije znanje ima primarnu ulogu u razvoju preduzeća i privrede. Kontinuirano inovativno obrazovanje nameće se kao potreba budući da u uslovima savremenog naučno-tehnološkog progressa znanje zastareva i da je na to naročito osetljiva funkcija istraživanja i razvoja.

Dosadašnji sistem obrazovanja u Srbiji nije obezbeđivao dovoljan sklad između broja obrazovanih lica po vrstama i stepenima kvalifikacija s potrebama privrede i društva, pa je zato neophodna inovativna primenjena politika obrazovanja.

### **Razvojna politika obrazovanja**

Razvoj inovativnog obrazovanja kao i razvoj vanprivrednih delatnosti ima značajno multiplikativno dejstvo na privredni, tehnološki i kulturni razvoj zemlje. Razvoj privrede i povećane mogućnosti finansiranja rada ustanova vanprivrednih delatnosti iz realnih izvora poboljšavaju njihovo funkcionisanje i kvalitet njihovih usluga.

Neophodan je stabilan, efikasan i racionalan sistem finansiranja rada i razvoja vanprivrednih delatnosti. U savremenim uslovima potrebno je obezbediti inovativne modele, sredstva i podsticaje za školovanje i zapošljavanje deficitarnih stručnih kadrova i za adekvatno školovanje i zapošljavanje talentovanih učenika i studenata, uključujući njihovo obrazovanje na inostranim univerzitetima i institutima kao partnerima sistema obrazovanja u Srbiji.

Razvoj sistema obrazovanja treba da je povezan sa razvojem privrede i društva, što podrazumeva usklađivanje nivoa i strukture obrazovanja sa razvojnim potrebama privrede i društva. Saglasno savremenim tokovima u razvoju sistema obrazovanja i u naučno-tehnološkom razvoju treba da se primenjuje inovativnost u institucijama obrazovanja (škole, fakulteti) i da se model inovativnosti instalira u nastavi, kao i da se potrebe razvoja obrazovne delatnosti usaglase sa potrebama razvoja privredne delatnosti. Stabilan razvoj obrazovnog sistema podrazumeva izdvajanje adekvatnih finansijskih sredstava, prosečno godišnje, u određenom procentu od raspoloživog društvenog proizvoda. Razlika u potrebnim sredstvima za obrazovanje treba da se obezbeđuje učešćem učenika i studenata u troškovima školovanja na srednjem, višem i visokom novou obrazovanja.

Osnovni cilj politike razvoja obrazovanja jeste obezbeđivanje jednakih uslova i prava na obrazovanje za sve građane društva. Uslovi za upis u škole i na fakultete treba da su pouzdani, a struktura upisanih učenika u srednjim i studenata na visokim školama treba da se promeni u korist prirodnih i tehničkih nauka i kadrova koji su potrebni privredi i društvu i mogu se radno angažovati. Savremeni obrazovni proces podrazumeva uvođenje i razvoj savremenog informacionog sistema u obrazovnu delatnost ne teritoriji cele zemlje. Obrazovanje ima posebnu ulogu u inoviranju znanja zaposlenih radnika i stručnjaka za rad i upravljanje novim proizvodima i tehnološkim sistemima i u permanentnom osposobljavanju kadrova u uslovima primene informacionih sredstava i delovanja tržišne konkurencije. U tom smislu, obrazovanje obezbeđuje prekvalifikacije i dokvalifikacije nezaposlenih lica i lica koja ostaju bez posla i pruža potrebno znanje za produktivno zapošljavanje.

---

Sistem obrazovanja prilagođen potrebama privrede i društva i obrazovnim trendovima u razvijenim zemljama obezbeđuje stručno osposobljavanje kadrova za potrebe privrede i društva, kao i stručno osposobljavanje kadrova za potrebe privrednih i vanprivrednih delatnosti. Od velikog značaja jeste školovanje i specijalizacije na inostranim naučnim institutima i univerzitetima, saglasno potrebama i mogućnostima privrede i društva. Na taj način bi se povećao kvalitet znanja neophodnih za uspešan naučni, tehnološki i privredni razvoj zemlje.

Izgradnja novog modela obrazovanja u funkciji modernog privrednog, tehnološkog i kulturnog razvoja Srbije treba da obezbedi kvalitetan predškolski razvoj i obrazovanje, kao i kvalitetno osnovno, srednje, više i visoko obrazovanje i visok kvalitet znanja, uz inovativnost i razvoj sposobnosti učenika, studenata i nastavnika na svim nivoima obrazovanja, razvoj i promociju talentovanih učenika, studenata i nastavnika, obrazovanje za savremeni naučni i tehnološki progres. Obrazovanje na prvom i drugom nivou treba da obezbedi temeljnu jezičku, prirodno-matematičku, informatičku, humanističku i umetničku pismenost kao osnovu za kvalitetno obrazovanje za stvaralački rad. Obrazovanje na trećem nivou treba da obezbedi efikasnost i kvalitet studija, znanje i sposobnosti koje omogućavaju fleksibilnost zanimanja za rad u privredi i potrebna znanja za posleiplomske i doktorske studije i za istraživačku delatnost. U tom smislu, potrebna je čvrsta povezanost obrazovanja, nauke, tehnologije, privrede i društva kao neophodan uslov za formiranje tehnoloških inovacija putem kojih se ostvaruju promene u proizvodnji, potrošnji, kulturi.

Inovativan i fleksibilan obrazovni sistem treba da obezbeđuje opšta i profesionalna znanja, da stvara i širi nova znanja, uključujući bazična znanja o novim tehnologijama, i da na tim osnovama doprinosi integraciji obrazovanja, nauke, proizvodnje i kulture. Uvođenje novih tehnologija podrazumeva formiranje novih radnih mesta, ali i ukidanje velikog broja postojećih, povećanje stručnosti kadrovske potencijala i broja vrhunskih stručnjaka, kao i penetraciju novih u tradicionalne tehnologije. Inovativni obrazovni sistem treba da obezbedi jednake mogućnosti za obrazovanje za sve, visok kvalitet obrazovanja na svim nivoima, permanentnost obrazovanja, odgovarajući odnos opšteg i stručnog obrazovanja, razvoj kreativnih sposobnosti i karakternih osobina učenika, studenata i nastavnika.

### **Sistem obrazovanja u Srbiji: stanje i problemi**

Obrazovni sistem u Republici Srbiji, posmatran sa aspekta uspešnosti i organizovanosti, nije usklađen u potpunosti sa standardima EU. Opšte posmatrano, dosadašnje analize koje su rađene pokazuju da veći deo naše mlade populacije nije pravilno usmeren, a ni direktno osposobljen za tržište rada. Kao dokaz ovakvoj tvrdnji može poslužiti procena obrazovne strukture jedne generacije učenika osnovnog obrazovanja u Republici Srbiji na kraju njihovog obrazovnog ciklusa (ono što bismo smatrali realnim za tržište rada – završetak školovanja i studiranja u roku kada mogu da primene svoje kompetencije): 1) Između 8 i 10 odsto učenika generacije završava visoko i više obrazovanje u vremenskom periodu koji se može smatrati korisnim za zapošljavanje i imaju želju da zasnuju radni odnos u zemlji. Ovom broju može se dodati i manja grupa koja završava akademsko i strukovno obrazovanje u zrelim godinama, kada to znanje vrlo malo utiče na njihov položaj na tržištu rada;. 2) Između 15 i 20 odsto učenika generacije osposobljeno je da se uključi u rad posle srednje škole i na određeni način oni zado-

---

voljavaju potrebe poslodavca kad je reč o radu na određenim poslovima, ali su to u većini slučajeva poslovi koji su strukovne prirode.

3) Oko 20 odsto učenika generacije u toku ili posle obrazovanja odlazi iz Republike Srbije, jedan deo to čini već posle osnovnog obrazovanja, a najveći broj posle srednje i visoke strukovne škole i fakulteta. Od ovog velikog procenta mladih, vrlo mali broj se vraća u Republiku Srbiju. 4) Od 50 do 55 odsto učenika generacije nije osposobljeno za tržište rada; potrebni su im dodatni oblici obrazovanja, prekvalifikacija, dokvalifikacija ili sticanje dodatnih veština. Od ovog broja, 30 odsto je sa srednjom stručnom spremom, a oko 20 odsto sa osnovnim obrazovanjem; najmanje je u ovoj kategoriji onih sa visokim i višim obrazovanjem<sup>4</sup>.

Na osnovu prethodne analize ishoda obrazovanja, u okviru jedne generacije učenika javljaju se sledeći problemi: 1) »nefleksibilnost« sistema obrazovanja prema mogućnostima izbora i promene zanimanja još u toku obrazovanja; inovativnost programa u toku školovanja, odnosno postojanje mogućnosti horizontalne pokretljivosti, skoro je potpuno nepostojeća kategorija, a to se posle reflektuje stalnom potrebom za prekvalifikacijom kadrova; 2) kontinuirani odlazak mladih ljudi u inostranstvo u toku i nakon srednjeg obrazovanja direktno se negativno reflektuje na najznačajnije oblasti inovativnosti i razvoja, kao što su: elektrotehnika, infomacione tehnologije, tehnologija, medicina, farmacija i dr.; 3) odustajanje od završetka školovanja u toku samog školovanja; ovaj problem je najprisutniji u visokom strukovnom i fakultetskom obrazovanju; 4) nedostatak standarda i sistema za zaštitu kvaliteta u našem sistemu obrazovanja automatski sprečava instaliranje inovativnih obrazovnih institucija, što onemogućava kvalitetniju osposobljenost pojedinaca za tržište rada; 5) nesposobnost da se odgovori na potrebe poslodavaca da dobiju kadar koji poseduje određene veštine (inovativnost, kreativnost, analitičke sposobnosti, vladanje konceptima, ali i softverskim alatima). U postojećim programima obrazovanja ne postoji usaglašenost između teorijske i praktične nastave, što se odražava na nedovoljnu osposobljenost učenika i studenata da rešavaju probleme u privredi.

Ciljevi redizajniranja u srednjem, višem i visokom obrazovanju u odnosu na potrebe privrede su sledeći: 1) orijentacija obrazovanja ne samo ka jačanju bazičnih nego i primenljivih znanja zahteva ključno povezivanje sa svetom rada; 2) kod mlade populacije razviti spremnost i želju za stručno usavršavanje i doškolovanje i usaglašavanje stepena diploma i kvalifikacija sa svetskim standardima, kao i diversifikaciju institucionalnih oblika i modela, programa i metoda rada; 3) reforma nastavnih planova i programa u obezbeđivanju funkcionalne, kompjuterske i tehnološke pismenosti, stimulišući kreativnost i inovativnost, razvoj kritičkog mišljenja i potrebnih veština za svakog pojedinca; 4) razvoj obrazovnog sistema bazirati na filozofiji doživotnog obrazovanja i učenja. U skladu s tim, neophodne su mere i modeli koji će stimulisati i poslodavce da investiraju sredstva u obogaćivanju znanja već zaposlenih radnika kako bi se oni uključili u procese inovativnosti, promena i tehnološkog modernizovanja privrede<sup>5</sup>.

Dugoročne mere i prioriteti su sledeći: 1) uspostavljanje sistema obrazovanja koji će odgovoriti kompletnom ekonomskom, naučnom i ukupnom društvenom razvoju Republike Srbije, sa izgrađenim socijalnim partnerstvom i zajedničkim delovanjem svih relevantnih aktera, sa ciljem da se stvore stručnjaci; 2) uspostavljanje sistema

---

<sup>4</sup> <http://www.cep.edu.rs/sistem-obrazovanja-u-srbiji/>

<sup>5</sup> <http://www.cep.edu.rs/sistem-obrazovanja-u-srbiji/>

---

srednjeg, strukovnog i akademskog obrazovanja koje će odgovoriti potrebama tržišta rada; to obrazovanje treba da bude: atraktivno i dostupno svima; usklađeno sa potrebama tržišta rada, pod uticajem i drugih socijalnih partnera; široko determinisano, odnosno da postavi osnovu za doživotno učenje i kontinuirano osposobljavanje; fleksibilno; efektivno, tako što omogućava svim učesnicima da dosegnu željene nivoe kvalifikacije; zasnovano na saradnji i partnerstvu; uključeno u sistem ostvarivanja kvalifikacija i sertifikacija, kao i racionalno i funkcionalno u odnosu na aktere procesa; 3) uspostavljanje sistema tržišne orijentacije u određenim oblicima obrazovanja, sa uspostavljenim mehanizmima evaluacije, osiguranja kvaliteta i akreditacije, na nivou evropskih standarda; 4) uspostavljanje sistema doživotnog obrazovanja sa elementima obuke iz veština i sa inovacijom znanja u skladu sa razvojem tehnologija, koje je obavezno za sve one nezaposlene koji se nalaze duže na evidenciji nacionalne službe zapošljavanja i sa otvaranjem formalnog sistema obrazovanja za obuku i obrazovanje odraslih; 5) uspostavljanje sistema mobilnosti (učenika, studenata i nastavnika) sa okolnim i drugim evropskim sistemima obrazovanja; 6) uspostavljanje modernog sistema finansiranja svih nivoa obrazovanja sa posebnim okvirima za uvođenje vanbudžetskog finansiranja i uspostavljanje evropskog modela izdvajanja sredstava za obrazovanje; u skladu s tim, nastavljanje procesa decentralizacije i socijalnog partnerstva sa posebnim uticajem na elemente obrazovanja za tržište rada i sa većim uticajem i učešćem socijalnih partnera, što otvara mogućnosti za tržišnu orijentaciju profesionalnog obrazovanja u Republici Srbiji; 7) uvođenje nacionalnog okvira za kvalifikacije i stvaranje okvira za karijerno vođenje učenika i studenata u Republici Srbiji i u svim institucijama obrazovanja bez obzira na oblik svojine i upravljanja; 8) suštinsko uključivanje u evropski prostor visokog obrazovanja, sa mogućnošću praćenja mobilnosti studenata i profesora.<sup>6</sup>

### **Studija slučaja: obrazovanje u Vojvodini**

Da bi se stvorili uslovi za razvoj savremene tržišne privrede i evropskih integracija Srbije a samim tim i Vojvodine, potrebno je rešiti određene probleme: unapređenje performansi humanog kapitala, očuvanje dobre zdravstvene sposobnosti stanovništva kao ključnog uslova za humani razvoj i razvoj mreže javnih i privatnih institucija za regulaciju tržišta rada i osiguranja od nezaposlenosti (Adžić, 2008).

Da bi zemlja zabeležila ekonomski rast, uslov je da u njoj postoji obrazovana radna snaga koja će na osnovu znanja, umeća, inovativnosti i sa svojim organizacionim i intelektualnim sposobnostima ostvariti pozitivan uticaj na razvoj savremene tržišne privrede. U slučaju Vojvodine, sve više se nameće potreba ulaganja u humani kapital kako bi se sadašnje stanje privrede moglo promeniti nabolje. Stanje privrede u Vojvodini danas karakterišu poljoprivredni i industrijski kapaciteti koji su u savremenoj privredi prevaziđeni, a koji su produkt opsteg ekonomskog i političkog stanja u zemlji poslednjih decenija. Svakako da, ako tražimo razloge za takvo stanje, možemo uvek da ih nađemo u raspadu SFRJ, ekonomskim sankcijama koje su bile nametnute Srbiji i dr. Pojedine analize su pokazale da je u Vojvodini na početku procesa tranzicije postojala relativno obučena i jeftina radna snaga, međutim sam proces tranzicije doveo je do pogoršanja uslova na tržištu rada, što je prouzrokovalo migraciju mladog i obrazovanog

---

<sup>6</sup> <http://www.cep.edu.rs/sistem-obrazovanja-u-srbiji/>

---

dela populacije zbog činjenice da svoja znanja i veštine nisu mogli da koriste i na taj način sebi obezbede egzistenciju i bolje uslove rada i života.

Svakako da je prisutan i problem koji se odnosi na činjenicu da je u Vojvodini dosta izražen problem kulture ekonomije proizvodnje na račun života i zdravlja zaposlenih. Nešto što čini moralnu i institucionalnu obavezu svake države pa i Srbije jeste da zaštiti ustavom zagarantovano pravo svakog pojedinca na rad koji mu neće ugrožavati zdravlje i život, a što je veoma moguće u onim sredinama u kojima postoji velika asimetrija moći između radnika i poslodavaca. Pored nacionalnih zakona, veoma su važni i zakoni EU koje Srbija mora poštovati u procesu pridruživanja, a oni su veoma strogi i koncizni u slučaju nepoštovanja prava koja se odnose na bezbednost i zdravlje zaposlenih.

Kao problem javlja se nerazvijenost mreže javnih i privatnih institucija za implementaciju tržišta rada i osiguranje od nezaposlenosti. Proces tranzicije negativno je uticao na broj zaposlenih u Vojvodini, a država nije bila u mogućnosti da zaštiti nezaposlene i da im u dovoljnoj meri pomogne tako da oni predstavljaju najveći broj siromašne populacije. Da bi se rešio ovaj problem u Vojvodini, krenulo se u instaliranje novog modela javne primene humanog razvoja i obezbeđenja od nezaposlenosti koji obuhvata obnovu razvojne strategije na osnovama privatizacije i obezbeđenje ekonomskih uslova za socijalnu i ekonomsku pripremu društva i privrede Vojvodine za pridruživanje EU (Adžić, 2008).

### **Redizajniranje obrazovanja u Vojvodini**

Neophodno je povećanje efikasnosti radne snage koja bi ubrzala privredni razvoj, a koji se može ostvariti jedino promenama u obrazovnom sistemu Srbije i Vojvodine. Novi sistem bi trebalo da bude modifikovan od tri podсистema: sistema formalnog obrazovanja (koje se ostvaruje u ustanovama redovnog obrazovanja), sistema neformalnog obrazovanja (koji se sastoji od namenski strukturiranih programa koji se realizuju u okviru redovnog sistema školovanja, ili u nekim drugim organizacijama za obrazovanje) i sistema informalnog obrazovanja (koji obuhvata sve oblike prikupljanja informacija i znanja) (Adžić, 2008).

U vremenu koje je iza nas, Vlada Republike Srbije počela je sa uvođenjem reformi u sistem obrazovanja kako bi se prilagodio standardima EU. U toku samog procesa reformi, uočeni su određeni nedostaci čijim otklanjanjem bi se rešili problemi organizacione prirode u sistemu i redovnog obrazovanja. Da bi se sistem obrazovanja u Srbiji što više približio standardima EU, neophodno je naći model za rešavanje sledećih problema: teškog materijalnog položaja škola, fakulteta kao i zaposlenih u tim institucijama; neadekvatne stručne zastupljenosti nastave; neadekvatnog stručnog i pedagoškog usavršavanja nastavnika i profesora; neadekvatnosti i zastarelosti školskog i fakultetskog prostora i zgrada; nedovoljnih sredstava za modernizaciju i osavremenjavanje pratećih objekata i njihove infrastrukture; nedovoljnih sredstava za modernizaciju i osavremenjavanje nastave; neadekvatnosti sredstava za obnovu, proširenje i modernizaciju sportsko-rekreativnih sadržaja i neadekvatnosti i zastarelosti školskih i fakultetskih domova i sredstava za njihovu obnovu, modernizaciju i proširenje (RZR, 2006).

Pored rešavanja ovih problema, potrebno je buduće modele obrazovanja usaglasiti sa lokalnim, sublokalnim i regionalnim ekonomskim i demografskim specifičnostima kao i sa budućim razvojnim potrebama.

---

## Zaključak

Savremeno društvo kroz inovativni obrazovni sistem okrenut budućnosti treba da obezbedi: stalno podizanje opšteg obrazovanja i kulturnog nivoa celokupnog stanovništva i efikasno korišćenje stvaralačkog potencijala; visok kvalitet opšteg i profesionalnog obrazovanja; povećanje efikasnosti investicija u znanje; povećanje efikasnosti učenja i studiranja; kvalitetne osnovne, master studije i doktorske studije u zemlji i inostranstvu; povezanost obrazovne i istraživačke delatnosti; srazmeran broj istraživača u industriji i u drugim privrednim delatnostima, istraživača za rad u institutima i visokoškolskim organizacijama; zaustavljanje emigriranja vrhunskih stručnjaka i uspešnih diplomiranih studenata u velike svetske istraživačke centre i stvaranje uslova za njihovo angažovanje u domaćim istraživačkim centrima; obrazovanje odraslih i doškoloavanje srednjih i starijih generacija; uvođenje obrazovnih funkcija u preduzeća u sklopu njihovih proizvodnih i razvojnoistraživačkih proizvodnih funkcija; povezivanje obrazovanja sa napredovanjem; permanentno obrazovanje rukovodećih kadrova, posebno u pogledu upravljanja, organizovanja, marketinga, proizvodnje, finansija, spoljne trgovine, prenosa tehnologija, inženjeringa. Srbija radi povećanja doprinosa nauke i tehnologije razvoju zemlje treba da obezbedi integrisanje naučnoistraživačkog i razvojnog rada u proces društvenog i ekonomskog razvoja kroz povezivanje svih aktera naučnog i tehnološkog razvoja i naučnoistraživačkog sistema s proizvodnim sistemom i kroz povezivanje politike naučno-tehnološkog razvoja sa obrazovnom politikom, sektorskim politikama, politikom zaštite životne sredine i politikom regionalnog razvoja. Osnovni cilj povezivanja naučno-tehnološke politike i obrazovne politike jeste usaglašavanje nastavnih planova i programa sa programima naučno-tehnološkog razvoja inovativnog društva i sa sektorskim i regionalnim potrebama zemlje.

## Literatura

1. Adžić, S. (2008). *Regionalne politike i ekonomska integracija Vojvodine*. Novi Sad: Prometej.
2. Link, A. and Siegel, D. (2003). *Technological Change and Economic Performance*. Routledge.
3. Cvetanović, S., Nedić, V. (2013). Analiza inovacionih performansi zemalja Zapadnog Balkana, Institut za međunarodnu politiku i privredu. *Međunarodni problem*, 65(1), 68–84.
4. Centre for International Competitiveness, <http://www.cforic.org/pages/wkci.php>
5. DfES (2003). *UK Secretary of State for Education and Skills 21st century skills: Realising our potential*. London: Author.
6. Global Innovation Index, 2012, INSTEAD, <http://elab.insead.edu>
7. Global Competitiveness Index, 2013.
8. Grubb, W. N. (2004). *The Anglo-American approach to vocationalism: The economic roles of education in England*. Research Paper 52, SKOPE Publications, University of Warwick. Retrieved from <http://www.skope.ox.ac.uk/WorkingPapers/SKOPEWP52.pdf>.
9. Grubb, W. N. & Lazerson, M. (2004). *The education gospel: The economic power of schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
10. Klaus, S., Xavier, S. (2011). *Global Competitiveness report 2010–2011*. World Economic Forum.
11. Porter, M. (1990). *The Competitive Advantage of Nations*. London: Macmillan.
12. Milisavljević, M. (1993). *Inovacije i tehnološka strategija preduzeća*. Beograd: Ekonomski fakultet.
13. *Nacionalna strategija privrednog razvoja Srbije 2006–2012*. Beograd: Republički zavod za razvoj, 2006.
14. Zjalić, Lj. (2007). Inovativnost nezaobilazan činilac razvoja. *Međunarodni problemi*, 59(1), 155–182
15. [www.issuespa.net/publications](http://www.issuespa.net/publications) (od 25.07.2013.)

- 
16. [www.milkeninstitute.org/research/research.taf](http://www.milkeninstitute.org/research/research.taf) (od 25.07.2013.)  
17. [www.cep.edu.rs/sistem-obrazovanja-u-srbiji/](http://www.cep.edu.rs/sistem-obrazovanja-u-srbiji/) (od 20.09.2013.)

\*\*\*

### INNOVATION IN EDUCATION PREREQUISITE FASTER DEVELOPMENT SOCIETY CASE STUDY: SCHOOL EDUCATION IN VOJVODINA

**Summary:** *The European Union jeo Lisbon strategy stressed that untill 2020 year should become the most competitive and dynamic global economy based on knowledge and innovation, capable of sustainable growth with more jobs and better paying jobs places. As the model to achieve the aforementioned objective, the late twentieth and the beginning of the XXI century, there have been different concept of the school, which gave his interpretation of the factors related to the development and competitiveness of modern society, and that they merge different views on scientific papers dealing with the said topic. Target of this paper is to show innovation as a model of rapid social development and competitive advantage in the creation of sustainable development and the focus of observation are factors such as the economy, education and innovation.*

**Keywords:** *innovation, competitiveness, development, modern society*

\*\*\*

### ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ –ПРЕДПОСЫЛКА БОЛЕЕ БЫСТРОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА (НА ПРИМЕРЕ ВОЕВОДИНЫ)

**Резюме:** *Европейский союз в своей „Лисабинской стратегии“ отметил, что в 2020-ом году он должен стать самой конкурентоспособной и динамичной глобальной экономикой, основанной на знаниях и инновациях, способной к устойчивому росту с растущим количеством рабочих мест и растущей оплачиваемостью рабочих мест. В конце 20-ого и в начале 21-ого века, в качестве модели для достижения вышеупомянутой цели, появились разные концепции школы, которые предоставляли свою интерпретацию факторов, связанных с развитием конкурентоспособности современного общества.*

*Цель данной работы – показать инновации в качестве модели для более быстрого развития общества и конкурентных преимуществ в создании устойчивого развития, а в центре внимания наблюдения находятся такие факторы как экономика, образование и инновации.*

**Ключевые слова:** *инновации, конкурентоспособность, развитие, современное общество.*

---

## istraživanja

**Dr Žana BOJOVIĆ**  
Učiteljski fakultet u Užicu  
Univerzitet u Kragujevcu  
**Mr Jelena ŽUNIĆ CICVARIĆ**  
Užički centar za prava deteta  
**Jelena PAVLOVIĆ**  
Školska uprava Užice  
Univerzitet u Kragujevcu

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 2, 2014. UDK: 37.018.26(497.11); 37.062
--------------------------------------------------------------------------------------------

---

# OSNAŽIVANJE SAVETA RODITELJA U FUNKCIJI OSIGURANJA KVALITETA RADA U ŠKOLI

---

**Rezime:** Rad se bavi identifikovanjem problema i uzroka slabog rada saveta roditelja, kao jednog od organa škole. Sintetizujući dobijene rezultate istraživanja, odnosno mišljenje roditelja, identifikovani su problemi, uzroci, razlozi ali i vrednosti na kojima se temelji rad predstavnika roditelja u savetu. Dobijeni nalazi pokazuju da još uvek ne postoje izgrađeni partnerski odnosi između škole i roditelja □ saveti roditelja se uglavnom formalno osnivaju, nemaju suštinski uticaj na rad škole, roditelji su često neobavešteni o svrsi, ulozi i pravima i odgovornostima saveta, nisu upoznati sa zakonskim rešenjima te ih stoga i ne koriste.

**Ključne reči:** savet roditelja, škola, uticaj, roditelji, kvalitet

U savremenom društvu u kome političko, socijalno i ekonomsko stanje stvara specifične uslove u kojima deca odrastaju, u kome dominiraju računarska tehnologija i internet, pored porodice i škole, na vaspitanje i formiranje ličnosti sve više utiču i drugi faktori. Posebno su deca pod velikim uticajem različitih vrsta medija i vrednosti koje oni promovišu. Iako se porodica i škola smatraju osnovnim faktorima vaspitanja, zbog dugotrajnosti i intenziteta vaspitnog delovanja na decu svi navedeni faktori su isprepletani, međusobno povezani, te zavise jedni od drugih i čine jedinstvenu celinu. Očigledno, mnogo je vaspitnih uticaja na decu što otežava usmeravanje njihovog razvoja u željenom pravcu.

Za uspeh u vaspitanju dece veoma je poželjna adekvatna saradnja porodice i škole i njihovo jedinstveno delovanje. Da bismo to ostvarili, neophodno je razvijati komunikaciju i saradnju među njima. U uslovima demokratizacije obrazovanja i vaspitanja u školama sve više učešća u odlukama u vezi sa planiranjem i realizacijom nastavnih programa, vannastavnih aktivnosti i života škole uopšte pored nastavnog osoblja imaju učenici, ali i roditelji kroz savet roditelja. Škole postaju ustanove u kojima svi navedeni akteri doprinose osiguranju kvaliteta rada škole, a samim tim i unapređenju i poštovanju prava deteta.

---

## Funkcija saveta roditelja u osiguranju kvaliteta rada škole

Savet roditelja je model organizovanja i delovanja roditelja čija deca pohađaju školu, koji pomaže da se uspostavi uspešna i sadržajna saradnja roditelja i škole i da se izgradi njihovo međusobno uvažavanje i poverenje. Formira se u skladu sa Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (»Sl. gl. RS«, br 72/09) i njegov rad se zasniva na nizu ostalih podzakonskih dokumenata, kao što su Konvencija o pravima deteta, statut škole, poslovnik o radu saveta roditelja. Savet roditelja ima značajnu ulogu i ovlašćenja u regulisanju rada škole i to ne samo kad je reč o predlaganju namene sredstava prikupljenih od roditelja, o davanju saglasnosti na program ekskurzija i nastave u prirodi, već i prilikom predlaganja mera za osiguranje kvaliteta i unapređenje vaspitno-obrazovnog rada, razmatranja predloga programa obrazovno-vaspitnog rada, razvojnog plana, godišnjeg plana rada, izveštaja o vrednovanju i samovrednovanju. Celokupan rad saveta roditelja baziran je na uspostavljanju mehanizama putem kojih će savet biti stvarni predstavnik roditelja i putem kojih će biti ostvarena dvosmerna komunikacija: od roditelja ka njihovim predstavnicima u savetu i od predstavnika saveta ka roditeljima koji su ih izabrali. Uloga saveta roditelja postaje još kompleksnija ako se ima u vidu transparentnost procesa donošenja odluka o svim pitanjima iz njihovog domena, što se obezbeđuje biranjem po jednog predstavnika roditelja učenika svakog odeljenja i predstavnika roditelja učenika sa smetnjama u razvoju (ako u školi stiču obrazovanje i učenici sa smetnjama u razvoju).

Pozitivna zakonska rešenja, međutim, u praksi nisu dala odgovarajuće rezultate. Još uvek ne postoje izgrađeni pravi partnerski odnosi između škole i roditelja, saveti roditelja se uglavnom formalno osnivaju, bez suštinskog uticaja u školi, roditelji su često neobavešteni o svrsi, ulozi i mogućnostima ovog saveta, nisu upoznati sa zakonskim rešenjima te ih stoga i ne koriste. Zbog takve situacije, saveti roditelja ne mogu da ispune svoju zakonsku obavezu i preuzmu odgovornost za ono zbog čega postoje. Evidentno je da nisu jasni indikatori na osnovu kojih je moguće proceniti i ojačati ulogu saveta roditelja u životu škole i komunikaciju između članova saveta i ostalih roditelja u školi. U prilog ovakvom stavu govore istraživanja realizovana u periodu reformskih promena u sistemu obrazovanja i vaspitanja u proteklom periodu. Reč je o istraživanjima koja su težila da na različite načine i iz različitih uglova analiziraju opšte stanje, poteškoće, ali i mogućnosti koje pruža rad saveta roditelja kao organa škole (Vranješević, 2009). Kao jedno od značajnijih istraživanja u ovoj oblasti treba istaći istraživanje koje je sproveo Institut za pedagoška istraživanja iz Beograda koje pokazuje da se roditelji prilikom rešavanja svakodnevnih problema u saradnji sa školom oslanjaju uglavnom na odeljenjske starešine, a pritom savet roditelja ne vide kao izvor podrške (Milošević, 2002: 212). Slaba participacija roditelja je, jednim delom, rezultat slabe informisanosti, kako roditelja celokupne populacije učenika osnovne škole tako i predstavnika roditelja u savetu. Jačanje participacije se može obezbediti kroz planove saradnje roditelja u okviru kojih bi se definisao protok informacija kroz različite aktivnosti u smislu većeg uključivanja u obrazovni proces (Vranješević, 2010: 37). Takođe, većina roditelja želi više da se uključi u obrazovno-vaspitni proces kako bi imali jasniju sliku o kontinuitetu obrazovnog procesa i o školskom kurikulumu (Vranješević, 2010; Miljević, 2010; Vranješević i Petrović, 2009). Bolje funkcionisanje saveta roditelja pretpostavlja određene promene u školi u smislu razvijanja procedure kojom bi se ohrabrila i podstakla njihova participacija (Vranješević, 2010: 193).

---

I roditelji i nastavnici, u zamci uzajamnih očekivanja, podržavaju obrasce ponašanja jedni drugih: roditelji imaju utisak da ne mogu ništa da urade, povlače se i odustaju, a nastavnici to doživljavaju kao njihovu nezainteresovanost, pa i sami postaju nezainteresovani. I sve se odvija u zatvorenom krugu. Prilog ovakvim istraživanjima o radu saveta roditelja predstavlja i empirijsko istraživanje čiji su rezultati izloženi u ovom radu.

### **Metodologija istraživačkog rada**

Polazeći od suštine i značaja saveta roditelja za ostvarenje saradnje porodice i škole, kao i razvoja partnerskih odnosa između škole i roditelja, kao zainteresovanih grupa za unapređenje obrazovanja i vaspitanja koje su najviše odgovorne za zastupanje interesa dece, nastojali smo identifikovati pokazatelje na osnovu kojih je moguće proceniti ulogu saveta roditelja u životu škole i barijere u komunikaciji između članova saveta i ostalih roditelja u školi. U tom kontekstu smo odredili cilj istraživanja, a to je sagledavanje mišljenja roditelja o radu saveta roditelja i analiza vrednosti na kojima se temelji njihov rad. Iz cilja istraživanja proizašli su sledeći zadaci:

1) ispitati stavove i mišljenja roditelja o dominantnim problemima kao ometačima u funkcionisanju saveta roditelja; 2) ispitati stavove i mišljenja roditelja o dominantnim razlozima za neefikasan rad saveta roditelja; 3) ispitati stavove i mišljenja roditelja o dominantnim uzrocima pojave problema u radu saveta roditelja; 4) ispitati stavove i mišljenja roditelja o vrednostima na kojima se temelji rad saveta roditelja.

Istraživanje je sprovedno na uzorku od 423 roditelja iz 15 (od 52) osnovnih škola Zlatiborskog okruga, od kojih su četiri gradske, jedna prigradska i deset koje pripadaju gradskim naseljima. Nezavisna varijabla u istraživanju bilo je mesto gde se škola nalazi, odnosno gradska, prigradska ili seoska škola. S obzirom na to da nas je zanimalo mišljenje roditelja o radu saveta roditelja, smatrali smo da je varijabla mesto gde se škola nalazi sasvim zadovoljavajuća u smislu dobijanja validnih odgovora roditelja. Zavisna varijabla jesu mišljenja nastavnika.

Da bi bio ostvaren postavljeni cilj istraživanja, konstruisan je upitnik za roditelje. Ponudena su pitanja otvorenog tipa koja se odnose na mišljenje roditelja o najvećim problemima u radu saveta roditelja, o razlozima za neefikasan rad – uzrocima postojećih problema u radu kao i percepciji efekata dosadašnjeg rada saveta roditelja – vrednostima na kojima se rad saveta roditelja temelji. Napominjemo da je upitnik za roditelje korišćen i za potrebe evaluacije seminara u okviru projekta *Oснаživanje saveta roditelja*, koji je realizovao Užički centar za prava deteta, uz podršku Evropske unije – delegacije Evropske komisije u Srbiji, školske 2008/2009. i 2009/10. godine (period januar 2009 – novembar 2010). Primena statističke procedure u ovom istraživanju omogućena je primenom statističkog paketa SPSS 20.

### **Rezultati istraživanja**

Polazeći od cilja i zadataka istraživanja, dobijeni rezultati pružaju jasniju sliku o funkciji saveta roditelja u osiguranju kvaliteta rada škole. Mišljenja roditelja o radu saveta roditelja analizirana su preko pitanja otvorenog tipa, koja se odnose na:

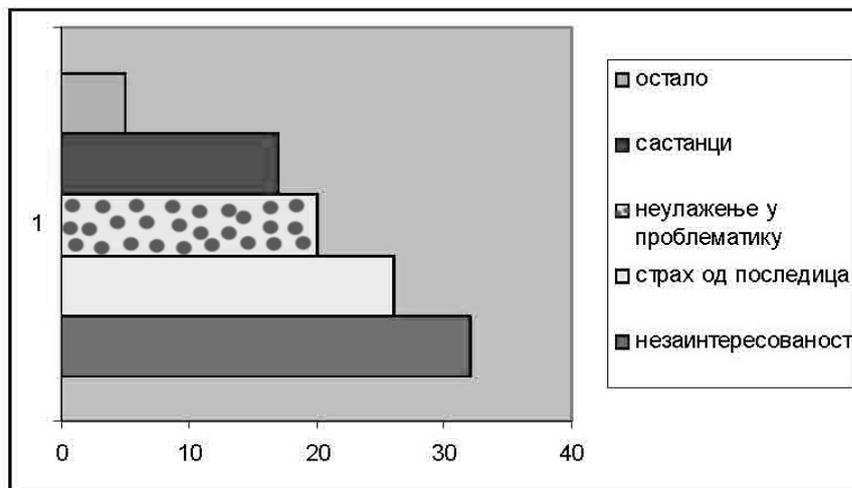
a) probleme u radu, b) razloge za neefikasan rad; c) uzroke postojećih problema u radu; d) vrednosti na kojima je utemeljen rad saveta roditelja.

#### *Identifikovani problemi u radu saveta roditelja prema mišljenjima roditelja*

Rezultati istraživanja o problemima u radu saveta roditelja pokazuju da od 439 anketiranih roditelja 34% ističe pasivnost roditelja kao osnovni problem u participaciji roditelja, potom slede neinformisanost roditelja o mogućnostima delovanja kroz savet roditelja (28%), nepostojanje saznanja o tome koliko je delovanje roditelja bitno i koliko može doprineti poboljšanju vaspitno-obrazovnog procesa u školi (19%). Nešto manji procenat roditelja (11%) naveo je da nema istinskog partnerstva između roditelja/saveta roditelja i škole i neprepoznavanje dobrobiti od tog partnerstva, dok je 8% roditelja navelo nepostojanje aktivnosti roditelja koje izlaze u susret zadovoljavanju potreba i rešavanju problema dece na lokalnom nivou.

#### *Mišljenja roditelja o razlozima za neefikasan rad saveta roditelja*

Kada je reč o razlozima za neefikasan rad saveta roditelja, 32% anketiranih roditelja smatra da su uzroci u nezainteresovanosti roditelja koji svoje učešće u savetu vide kao formalnost, 26% navodi strah od posledica za dete zbog koga se uzdržavaju da iznesu mišljenje, 20% iznosi stav da roditelji u savetu roditelja nemaju priliku da suštinski uđu u problematiku škole (nude im se samo statistički podaci), 17% navodi da je uzrok za neefikasan rad saveta roditelja neredovan dolazak roditelja na sastanke, neodgovarajući termini sastanaka, retko sastajanje, neobaveštenost ostalih roditelja o radu saveta i o donošenju odluka, nepostojanje/loš kriterijum za izbor članova u savet, formalno članstvo, a 5% roditelja navodi sledeće razloge: nedostatak vremena, nepoznavanje prava i ovlašćenja saveta, očekivanje da će neko drugi rešavati problem, nespremnost za timski rad – isključivost pojedinca.

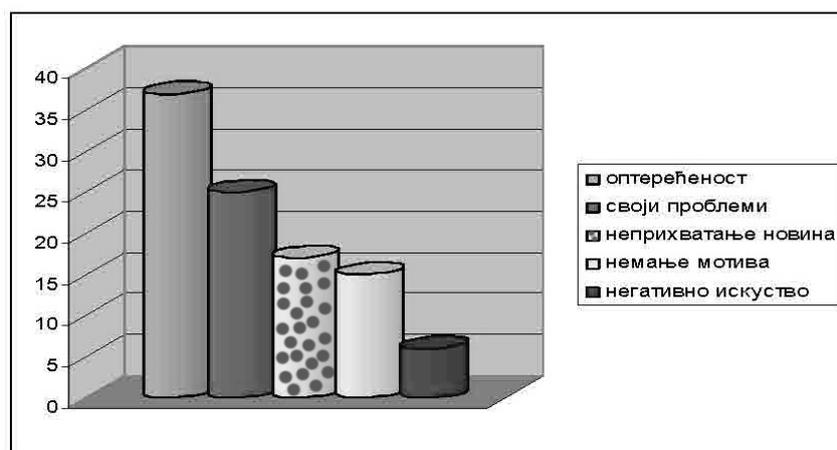


Grafikon 1: Razlozi za neefikasan rad saveta roditelja

---

### *Mišljenja roditelja o mogućim uzrocima neefikasnog rada saveta roditelja*

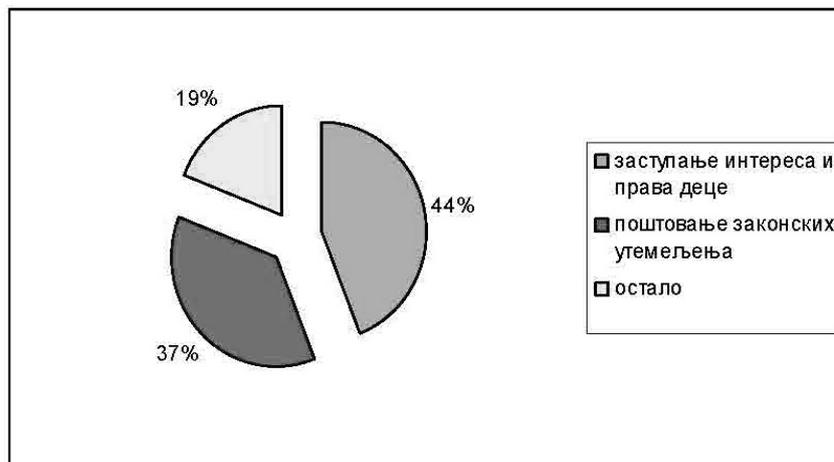
Prema mišljenju roditelja, slabu efikasnost u radu saveta roditelja moguće je prevazići ako bi se uklonili sledeći uzroci: opterećenost roditelja egzistencijalnim problemima (37%), orijentisanost članova saveta samo na probleme svoje dece (25%), otpor prema inovativnom pristupu u radu (17%), nemotivisanost da ulože vreme i energiju u rad saveta (15%), loša iskustva vezana za efikasnost rada saveta roditelja u praksi (6%).



Grafikon 2: *Uzroci slabe efikasnosti rada saveta roditelja*

### *Mišljenja roditelja o vrednostima na kojima se temelji rad saveta roditelja*

Roditeljima je ponuđeno pitanje otvorenog tipa da iznesu svoje mišljenje o tome koje su to vrednosti na kojima se temelji rad saveta roditelja. Najveći broj roditelja (44%) navodi da je to zastupanje interesa i prava dece, nešto manji broj roditelja (37%) smatra da je to poštovanje zakonskih osnova rada, odnosno Konvencije o pravima deteta. Ukupno 19% roditelja navelo je da smatra da rad saveta roditelja treba da bude zasnovan na sledećim vrednostima: visok nivo odgovornosti, uključivanje ličnih znanja, veština i sposobnosti, visoki nivoi u participaciji članova, spremnost za učešće u timskom radu i sl.



Grafikon 3: *Vrednosti na kojima se temelji rad saveta roditelja*

## Zaključak

Učešćem u radu saveta roditelja, roditelji preuzimaju odgovornost zastupanja interesa dece. Roditeljskom doživljaju toga rada uopšte, a samim tim i efekata određenih promena u školi, nije posvećena dovoljna pažnja istraživačke zajednice. U tom smislu, određivanje cilja istraživanja čiji su rezultati izloženi u ovom radu utemeljeno je na stanovištu da sagledavanje mišljenja roditelja kao interesne grupe za unapređenje obrazovanja i vaspitanja, koja je pored škole najviše odgovorna za zastupanje interesa dece, može da ima praktični značaj za praćenje, analiziranje i vrednovanje efekata realizacije aktivnosti saveta roditelja. S jedne strane, ovakav pristup omogućio je identifikovanje pozitivnih iskustava koja su išla u prilog potvrdi opravdanosti niza akcija roditelja i saveta roditelja (npr.: pokazalo se da su interesi i prava dece u mnogim školama u potpunosti zastupljeni kroz njihovu realizaciju), s druge strane, ovakva analiza omogućila je i markiranje određenih nedostataka, što implicira potrebu da se osmisle mogući načini njihovog preovladavanja.

## Literatura

1. Vučković-Šahović, N. (2000). *Prava deteta i međunarodno pravo*. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
2. Vranješević, J. (2010). Participacija roditelja u školskom životu iz ugla samih roditelja, njihovih predstavnika i direktora – izveštaj iz Srbije. Dostupno na: [http://www.see-educoop.net/aeiq/outputs/preporuke\\_finalno.pdf](http://www.see-educoop.net/aeiq/outputs/preporuke_finalno.pdf), preuzeto 12. 2. 2013.
3. Vranješević, J., Petrović, I. (2009). National survey of parents in Serbia. In: Miljević, G. (Ed), *School Governance and Social Inclusion: Involvement of parents. South East Europe Countries Experiences and Accounts of Principals Views* Universitiz of Ljubljana (pp. 47–53), Faculty of Education, Center for Educational Polisy Studies.
4. Milošević, N. (2002). Uticaj saradnje porodice i škole na socijalno ponašanje i školsko postignuće učenika – *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja* (193–212), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
5. Polovina, N., Begunović, B. (2007). Saradnja škole i porodice – *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja* (429–433). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
6. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Službeni glasnik Republike Srbije, br 72/0.
7. Generalna skupština UN (1989). *Konvencija o pravima deteta*.

- 
8. Žunić Cicvarić, J., Todorović, Z. (2006). *Vodič za roditelje dece predškolskog uzrasta*. Užice: Užički centar za prava deteta.
  9. *Vodič za razvoj savjeta roditelja*. Banjaluka: Omladinski komunikativni centar, 2004.

\*\*\*

### EMPOWERING THE PARENTS' COUNCIL FOR ENSURING THE QUALITY OF WORK AT SCHOOL

*Summary:* This paper is on identifying the problem and cause of poor work of the Parents' Council as one of the school's bodies. Synthesising the given results of the research, i.e. the attitudes of parents, we have identified problems, causes, reasons, and values, which are the foundation of work of parents' representatives in the Council. The given results show that there are still no partner relations between the school and parents. Parents' councils are mainly formally established, they do not have essential influence on the school's work, very often, parents are not informed about the purpose, role, rights and responsibility of the Council, they are not acquainted with legislative rules and therefore they do not use them.

**Key words:** Parents' Council, school, influence, parents, quality

\*\*\*

### УКРЕПЛЕНИЕ СОВЕТА РОДИТЕЛЕЙ В ФУНКЦИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА РАБОТЫ В ШКОЛЕ

*Резюме:* Мы в статье, занимаемся идентификацией проблем и причин плохой работы Совета родителей, в качестве одного из органов школы. Синтезом полученных результатов исследования, т.е. мнения родителей – идентифицированы проблемы, причины, но и ценности, которые лежат в основе работы представителей родителей в Совете. Эти данные показывают, что до сих пор не существует встроенного партнерства между школой и родителями. Советы родителей основываются, как правило, только официально, нет решающего влияния на работу школы, родители часто не информированы о цели, роли и правах и обязанностях Совета, не знакомы с правовыми нормами и поэтому не пользуются ими.

**Ключевые слова:** совет родителей, школа, влияние, родители, качество

---

**Dr Vivien ĐORĐEVIĆ**  
**Dr Marijana PANIĆ**  
*Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora*  
*Beograd*

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 2, 2014. UDK: 376.1-056.264-053.5 ; 81'23-056.264-053.5
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

## USVOJENOST PADEŽNOG SISTEMA KOD DECE SA GOVORNO-JEZIČKOM PATOLOGIJOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA

---

**Rezime:** Cilj ovog istraživanja jeste utvrditi nivo usvojenosti padeža kod dece sa razvojnom verbalnom apraksijom ( $N = 15$ ), razvojnom disfazijom ( $N = 15$ ) i razvojnim fonološkim poremećajima ( $N = 15$ ). Istraživanje je obavljeno u Institutu za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora i u Zavodu za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju u Beogradu. Celokupan uzorak je selektovan u odnosu na zahteve istraživačkog problema koji se sastojao u tome da se donja i gornja starosna granica kreće od 4,0 do 5,0 godina starosti. Rezultati su pokazali da deca sa razvojnom verbalnom apraksijom i razvojnim fonološkim poremećajima imaju bolju usvojenost genitiva i akuzativa nego deca sa razvojnom disfazijom.

**Ključne reči:** razvojna verbalna apraksija, razvojna disfazija, razvojni fonološki poremećaji, gramatika, govorno-jezički razvoj

Razvojna govorna apraksija jeste neurološki poremećaj koji se odlikuje nesposobnošću izvršavanja koordinisanih artikulacionih pokreta uz odsustvo mišićne slabosti. Predstavlja poremećaj programiranja govornih pokreta. Od etioloških faktora izdvajaju se: genetska predispozicija za poremećaj motorne koordinacije, prenatalni ili natalni uzroci, razlike u brzini razvoja ili u kvalitetu mijelinizacije, neurološki poremećaji i kasniji razvoj govora i jezika (Golubović, 2003). Deca sa razvojnom verbalnom apraksijom imaju normalne ili ispodprosečne sposobnosti razumevanja jezika, ali odloženu jezičku ekspresiju, što je osnov za postavljanje diferencijalne dijagnoze razvojne verbalne apraksije i specifičnih jezičkih poremećaja. Deca sa razvojnom verbalnom apraksijom imaju redukovani fonemski kapacitet ograničen na glasove koji se rano javljaju u razvoju i sadrže jednostavne kombinacije (nazali i plozivi), dok se složeniji glasovi koji zahtevaju kompleksna artikulacijska podešavanja, kao što su na primer frikativi i afrikati, izgovaraju nepravilno. S obzirom na nedostatak neuroloških dokaza za utvrđivanje etiologije, kao i na nekonzistentnost kriterijuma za dijagnostikovanje, postoje velike varijacije u pristupu tretmanu ovog poremećaja. Verbalna apraksija kod de-

---

ce poznata je pod različitim nazivima: dispraksija, apraksija govora, razvojna govorna apraksija (RGA), dečija govorna apraksija (DGA), razvojna verbalna dispraksija (RVD), razvojna artikulatorna dispraksija (RAD). Svaki od ovih termina odnosi se na decu koja mogu da artikuliraju glasove, ali koja imaju poremećaj na motornom planu. Mozak daje informaciju govornom aparatu (larinks, usne, jezik, nepce i vilica) koje pokrete treba da napravi da bi proizveo govor, što nije lako izvodljivo, pogotovo ne deci sa verbalnom apraksijom. Uz ovo se javlja još i poremećaj motorike (Shriberg i ostali, 2003). Mnogi autori definišu razvojnu verbalnu apraksiju kao poremećaj nastao usled smanjene sposobnosti adekvatnog planiranja i programiranja finog, brzog i voljnog pokreta govornih organa. Ovaj poremećaj je prvi put opisan pre više od 30 godina, ali još uvek ne postoji potpuna saglasnost o neurološkoj zasnovanosti prisutnih deficita i o adekvatnom tretmanu iz dva razloga. Prvi je što su neurološki deficit i maturaciona disfunkcija jedini identifikovani etiološki faktori, a drugi je nedostatak jedinstvenih karakteristika poremećaja (Marquardt i ostali, 2001). Pretpostavlja se da dete nema osnovni procesni i unutrašnji reprezentacioni mehanizam koji treba da se razvija uporedo sa govornim motornim sposobnostima. Postoji nekoliko pragmatičnih pokušaja u objašnjenju prirode razvojne verbalne apraksije. Istraživanja o razvojnoj verbalnoj apraksiji veoma su retka i zasnovana su na pojedinačnim slučajevima (Strand & Skinner, 1999). Pretpostavlja se da je ovaj poremećaj rezultat moždane disfunkcije i to difuznog ili žarišnog oštećenja mozga nastalog kao posledica porođajne traume ili stečenog poremećaja nervnog sistema. Dokazi koji potkrepljuju ovu tvrdnju dobijaju se *neuroimaging* ispitivanjem i podacima o traumi glave praćenim neurološkim ispadima. Drugi mogući uzrok jeste poremećaj neurološke maturacije mozga, naročito u kortikalnim zonama odgovornim za govor i jezik, ali bez podataka o traumi glave ili bez jasnog moždanog oštećenja (Đorđević, Golubović, 2006; 2007). Iako su *neuroimaging* studije identifikovale anatomske razlike između dece sa govornim i jezičkim poremećajima i dece bez poremećaja u razvoju govora i jezika, još uvek nisu označile regione cerebralne disfunkcije dece sa razvojnom verbalnom apraksijom, osim izolaciju leve moždane hemisfere kao mesta disfunkcije. Dokazano je da postoje anomalije u razvoju moždanih funkcija i odsustvo uspostavljanja neuronske mreže za specifične aktivnosti kao što je jezik. Prema Dabulu, razvojnu verbalnu apraksiju karakterišu artikulaciona odstupanja i to: fonemske anticipatorne greške, fonemske perseverativne greške, fonemske transpozicione greške, fonemske greške vokala, druge fonemske greške, vidljive i čujne greške u izgovoru, brojne i varijabilne nepreciznosti u izgovoru reči, visokonekozistentne greške, povećanje grešaka u fonemskom sekvencioniranju, greške u automatskom govoru u odnosu na voljni govor, izrazite teškoće u iniciranju govora, umetanje glasa (između slogova ili konsonantskih klastera), abnormalna prozodija, svesnost grešaka i nesposobnost njihovog ispoljavanja i receptivno ekspresivno nerazumevanje. Jedan od simptoma verbalne apraksije jeste artikulacioni deficit koji se karakteriše ograničenim fonemskim kapacitetom i govornom produkcijom ograničenom na one glasove koji se javljaju u ranom razvoju kao i predominacijom grešaka u vidu omisije glasova i većom frekvencijom grešaka u izgovoru vokala. Deca sa razvojnom verbalnom apraksijom prave metateze, perseveracije i anticipatorne asimilativne greške (Strand & Skinner, 1999) koje mogu biti u vezi sa sekvencioniranjem zvučnih elemenata i sa redukcijom kompleksnosti oblika reči. Postoje poremećaji u sekvencioniranju fonemskih elemenata. Kod ove dece postoji značajna redukcija u obliku reči sa predominantnom upotrebom formi konsonant–vokal, konsonant–vokal–konsonant, konsonant–vokal–

---

konsonant–vokal, vokal–konsonant. Deficiti govorne produkcije izraženiji su kod dužih iskaza i u produkciji slogova. Deca sa razvojnom verbalnom apraksijom najčešće su tihe bebe sa slabom koordinacijom pri sisanju, redukovano brbljanja sa ograničenom upotrebom konsonanata i vokala i ograničenom slogovnom imitacijom (Vellman & Strand, 1994). Upotreba spontanih gestova na ranom uzrastu, zbog ograničene sposobnosti verbalne apraksije, ne postoji. Razvojna verbalna apraksija prisutna je od rođenja u kontinuumu od blage do teške i u svojoj osnovi ima: neurološki osnovan poremećaj komunikacije koji otežava detetovu sposobnost da ispravno izgovori glasove, slogove i reči; prekid u finom izvršavanju voljnih pokreta u govornoj produkciji; poremećaj u nizu složenih oralnih pokreta uključenih u govor; prekid u uspostavljanju »motornog plana« da se reč izgovori automatski; potencijalan prekid tipičnog razvoja ekspresivnog jezika; prepreku u razvoju razumljivog, razgovetnog govora.

*Razvojna disfazija* je patološki nerazvijen govor i jezik kojim se dete služi za potrebe elementarnog sporazumevanja, tj. nesposobnost da razume strukturu i izrazi jezičku zamisao. Razvojne disfazije se klasifikuju na osnovu stepena jezičke razvijenosti na sledeće nivoe: nulti nivo jezičke razvijenosti (to su deca koja ništa ne govore ili u svom rečniku poseduju 4–5 reči), prvi nivo jezičke razvijenosti (ova faza podrazumeva razvoj rečnika; javlja se oko desetak glasova; elementi gramatike su na početnim elementima razvoja; u izražavanju preovlađuju imenice [nominativ jednine] i poneki glagol [sadašnje vreme, treće lice jednine]; od ostalih vrsta reči javljaju se pokazne i priložne zamenice; dete koristi frazu da bi izrazilo svoje potrebe i komuniciralo sa okolinom), drugi nivo jezičke razvijenosti (prisutan agramatizam; fond glasova je mali; prisutni su poremećaji artikulacije [supstitucija, omisija i distorzija]), treći nivo jezičke razvijenosti (karakteriše se naizgled razvijenim govorom; u fonetskom pogledu detetu nedostaje 3–5 glasova). Prema ICD-10 (1992), razlikuju se dva tipa razvojnih disfazija: razvojna disfazija ekspresivnog tipa (sposobnost deteta da upotrebljava ekspresivni govor znatno je ispod očekivanog za uzrast, ali uz razumevanje govora u granicama normale ili ispod proseka) i razvojna disfazija receptivnog tipa (razumevanje govora deteta ispod očekivanog je nivoa za njegov kalendarski uzrast). Razvojna disfazija predstavlja razvojni jezički poremećaj, odnosno poremećaj sposobnosti da se razume, strukturira i izrazi jezička misao. Ona je istovremeno složen sindrom fizioloških, neuropsiholoških i lingvističkih deficita i edukativnih i socijalnih poremećaja, sa nemogućnošću izgovora velikog broja glasova, sa teškoćama u zapamćivanju reči, sa nepravilnom upotrebom gramatičkih oblika i sa opštom nesposobnošću verbalnog izražavanja (Golubović, 1998). To je razvojni jezički poremećaj, odnosno poremećaj razvoja ekspresivnog (jezičke produkcije) i receptivnog govora (jezičkog razumevanja), sa specifičnim patološkim obrascem ispoljavanja (distorzijom i supstitucijom fonema i reči koje dobijaju oblik parafrazičnih produkcija) koji se ne javlja ni u jednom stadijumu normalnog jezičkog razvoja, a koji se zadržava veoma dugo, dok je socijalni razvoj ove dece relativno normalan, bez gubitka sluha, mentalne retardacije, autizma ili drugih poremećaja (Jovanović Simić, Golubović, 2002). Golubović i Kašić (2000) iznose različita terminološka označavanja dece sa razvojnom disfazijom: razvojno afazični, disfazični, jezički oštećeni, jezički ometeni ili jezički poremećeni, sa jedinstvenom karakteristikom usporenog usvajanja jezika. U *Defektološkom leksikonu* (Grupa autora, 2001), multidimenzionalnim pristupom većeg broja autora, razvojna disfazija je definisana kao »kompleksan poremećaj u jezičkom razvoju uzrokovan nekom moždanom disfunkcijom koja se manifestuje poremećajem sposobnosti da se razume, strukturira i iz-

---

razi jezička misao. Uzrokuje višestruku hendikepiranost kod deteta. Nemogućnost komunikacije odnosi se na porodicu i društvo, te uzrokuje lične, socijalne i materijalne probleme. Razvojna disfazija je u osnovi poremećaj dubinskih jezičkih struktura, patološki proces govornog razvitka koji po strukturi i sadržini nije u skladu sa uzrastom deteta i njegovim jezičkim potrebama.« Kognitivni deficiti uočeni kod disfazične dece uključuju deficite auditivne obrade, auditivne pažnje, percepcije, verbalne i neverbalne kratkotrajne memorije kao i deficite u hijerarhijskoj organizaciji i planiranju (Crosbie et al., 2005). Opisani su takođe i deficiti u simboličkoj funkciji i reprezentaciji (Dodd, 2005).

*Razvojni fonološki poremećaji* obuhvataju govorne poremećaje opservirane od rođenja do 12. godine života koji najčešće nastaju usled razvojne nezrelosti mozga deteta, a ispoljavaju se u nepostojanju fonološke svesnosti, u nesposobnosti formiranja fonoloških pravila, u nemogućnosti fonemskog dekodiranja i enkodiranja, u nerazumevanju fonološkog značenja, u nemogućnosti korišćenja fonoloških pravila, u nesposobnosti verbalnog pamćenja i razumevanja i pakovanja i pronalaženja fonoloških informacija u memoriji, sa poremećenom produkcijom i selekcijom glasova. Neki autori razvojni fonološki poremećaj svrstavaju u poremećaje jezika, dok drugi izraz »artikulacioni poremećaj« zamenjuju terminom »poremećaj razvoja fonološkog sistema« jer je, osim oralne produkcije, poremećena i selekcija glasova. Tri glavne komponente fonoloških deficita jesu: fonološka svest (fonološka svesnost), sposobnost glasovne segmentacije i poznavanje odnosa slovo–glas kao i brzina dekodiranja (brzo prepoznavanje reči) (Golubović, 2003). Prema istom autoru, fonološka svest u sebi grupiše izvestan broj funkcija koje doprinose razumevanju i preciznoj automatizovanoj primeni fonetskog sistema jednog jezika, kao što su: auditivna percepcija, auditivno kombinovanje, auditivna memorija, pravilna i kontinualna auditivna klasifikacija, auditivni oblik ili auditivno raspoznavanje reči, formiranje rima, aliteracije, intonacije ili akcenat. U okviru nepostojanja fonološke svesnosti, kod ove dece uočava se potpuna ili delimična nesposobnost u vidu auditivne percepcije glasova, auditivne diskriminacije glasova, auditivne nediferencijacije, nesposobnosti auditivne analize i sinteze, nesposobnosti auditivnog kombinovanja, deficita auditivne memorije, nepravilne i diskontinualne auditivne klasifikacije, neadekvatnog auditivnog oblika ili auditivnog raspoznavanja reči, nesposobnosti formiranja rima, aliteracija i intonacija ili upotrebe akcenata. U razvojne fonološke poremećaje svrstavaju se i fonološki poremećaji sa višestrukim greškama u artikulaciji glasova (ispoljavaju se u kliničkoj slici razvojne disfazije, kongenitalne afazije, razvojne verbalne apraksije, razvojne dizartrije, cerebralne paralize, oštećenja sluha, mentalne retardacije, pervazivne patologije, mucanja, disleksije i disgrafije), kao i funkcionalni poremećaji artikulacije sa greškama u artikulaciji samo jednog glasa. Međutim, između ova dva poremećaja postoji kvantitativna i kvalitativna razlika, pa tako deca čiji razvoj govora kasni mogu imati odložen fonetski razvoj, odložen fonemski razvoj ili odložen i fonetski i fonemski razvoj koji se ispoljava supstitucijama, omisijama i distorzijama glasova.

---

## Metodološki okvir istraživanja

Cilj ovog istraživanja jeste utvrđivanje nivoa usvojenosti padeža kod dece sa razvojnou verbalnom apraksijom, razvojnou disfazijom i razvojnou fonološkim poremećajima

Izabrana su deca čiji su poremećaji u govoru i jeziku dijagnostikovani kao razvojna verbalna apraksija, razvojna disfazija i razvojni fonološki poremećaji. Uzorak ispitanika je sačinjavalo četrdeset petoro dece predškolskog uzrasta starosti od četiri godine do pet godina. Prva grupa ispitanika (N = 15) bila su deca sa dijagnostikovanom razvojnou verbalnom apraksijom, druga grupa (N = 15) deca sa dijagnostikovanom razvojnou disfazijom, a treća grupa ispitanika (N = 15) obuhvatala je decu sa dijagnostikovanou razvojnou fonološkim poremećajima. Grupe su bile ujednačene u odnosu na uzrast, a svako dete je individualno testirano.

Istraživanje je obavljeno tokom 2008. godine u Institutu za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora i u Zavodu za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju u Beogradu. Kao instrumenti istraživanja korišćeni su sledeći testovi: Vesklerova skala za procenu inteligencije kod dece, Test oralne praksije, Test za procenu osnovnog laringealnog glasa, Test za ispitivanje razvojne verbalne apraksije, Gramatika mališana i test Strip-priča. Rezultati istraživanja su kvalitativno i kvantitativno obrađeni. Koristili smo sledeće statističke parametre: strukture, prosečnu vrednost, standardnu devijaciju, koeficijent varijacije u procentima, F-test, Chi test, Kruskal Wallis test, Mann Whitney test i ANOVA test.

## Rezultati istraživanja sa diskusijom

U tabelama br.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 i 8 prikazani su rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem usvojenosti padeža kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima.

Tabela br.1: Rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem usvojenosti padeža kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima

Grupa	Br	Max	Akt +	%	Mean	SD	Med.	Min.	Max.
Fonološki poremećaji	15	105	87	82.8	7.00	1.25	6.00	6.00	10.00
Razvojna disfazija	15	105	79	75.3	9.40	3.29	8.00	6.00	16.00
Verbalna apraksija	15	105	76	72.3	7.67	2.53	6.00	6.00	14.00

### Kruskal-Wallis Mean Ranks

Fonološki poremećaji	Razvojna disfazija	Verbalna apraksija
19.10	29.10	20.80
Chi-Square	Df	Asymp.sig.
5.638	2	.060

Kvalitativnom analizom rezultata utvrdili smo da 82,8% dece sa razvojnim fonološkim poremećajima ima usvojen padežni sistem, sledi 75,3% dece sa razvojnom disfazijom i 72,3% dece sa razvojnom verbalnom apraksijom. Između dece sa razvojnim fonološkim poremećajima, razvojnom disfazijom i razvojnom verbalnom apraksijom nema razlika u usvojenosti padežnog sistema ( $p > 0,05$ ).

Tabela br. 2: Rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem usvojenosti *NOMINATIVA* kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima

Fonološki poremećaji	Aktivno +	Aktivno +/-	Aktivno -	Ukupno
f, %	15 / 100	0 / 0	0 / 0	15 / 100
Razvojna disfazija				
f, %	15 / 100.0	0 / 0	0 / 0	15 / 100
Verbalna apraksija				
f, %	15 / 100.0	0 / 0	0 / 0	15 / 100
$\chi^2 = 6.069$ ; $df=2$ ; značajnost= 048				

Kvalitativnom analizom rezultata utvrdili smo da su sva deca sa razvojnim fonološkim poremećajima, razvojnom disfazijom i razvojnom verbalnom apraksijom - usvojila nominativ (100%). Između dece sa razvojnim fonološkim poremećajima, razvojnom disfazijom i razvojnom verbalnom apraksijom nema razlika u usvojenosti nominativa ( $p > 0,05$ ).

Tabela br. 3: Rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem usvojenosti *GENITIVA* kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima

Fonološki poremećaji	Aktivno +	Aktivno +/-	Aktivno -	Ukupno
f, %	15 / 100	0 / 0	0 / 0	15 / 100
Razvojna disfazija				
f, %	11 / 73.3	0 / 0	4 / 26.7	15 / 100
Verbalna apraksija				
f, %	14 / 93.3	1 / 6.7	0 / 0	15 / 100
$\chi^2 = 6.069$ ; $df = 2$ ; značajnost = 048. Mann whitney: $U(1)(2) = 82.500$ ; $Z = -2.112$ ; značajnost= .035; $U(1)(3) = 105.000$ ; $Z = -1.000$ ; značajnost = .317; $U(2)(3) = 88.000$ ; $Z = -1.569$ ; značajnost = .117				

Kvalitativnom analizom rezultata utvrdili smo da 100% dece sa razvojnim fonološkim poremećajima koristi genitiv, sledi 93,3% dece sa razvojnom verbalnom apraksijom i 73,3% dece sa razvojnom disfazijom. Deca sa razvojnim fonološkim poremećajima imaju bolju usvojenost genitiva nego deca sa razvojnom disfazijom ( $p < 0,05$ ). Između dece sa razvojnim fonološkim poremećajima i razvojnom verbalnom apraksijom, kao i između dece sa razvojnom disfazijom i razvojnom verbalnom apraksijom nema statistički značajnih razlika u korišćenju genitiva ( $p > 0,05$ ).

Tabela br. 4: *Rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem usvojenosti DATIVA kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima*

Fonol.p (1)	Aktivno +	Aktivno +/-	Aktivno -	ukupno
f, %	10 / 66.7	0 / 0	5 / 33.3	15 / 100.0
Disfazija (2)				
f, %	9 / 60.0	0 / 0	6 / 40.0	15 / 100.0
Verb. apraksija (3)				
f, %	10 / 66.7	2 / 13.3	3 / 20.0	15 / 100.0
$\chi^2 = .434$ ; df = 2; značajnost = .805				

Kvalitativnom analizom rezultata utvrdili smo da 66,7% dece sa razvojnim fonološkim poremećajima i razvojnom verbalnom apraksijom koristi dativ, sledi 60% dece sa razvojnom disfazijom. Između dece sa razvojnim fonološkim poremećajima, razvojnom disfazijom i razvojnom verbalnom apraksijom nema razlika u korišćenju dativa ( $p > 0,05$ ).

Tabela br. 5: *Rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem usvojenosti AKUZATIVA kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima*

Fonološki poremećaji	Aktivno +	Aktivno +/-	Aktivno -	Ukupno
f, %	14 / 93.3	0 / 0	1 / 6.7	15 / 100.0
Razvojna disfazija				
f, %	12 / 80.0	0 / 0	3 / 20.0	15 / 100.0
Verbalna apraksija				
f, %	13 / 86.7	1 / 6.7	1 / 6.7	15 / 100.0
$\chi^2 = 1.182$ ; df = 2; značajnost = .554				

Kvalitativnom analizom rezultata utvrdili smo da 93,3% dece sa razvojnim fonološkim poremećajima koristi akuzativ, sledi 86,7% dece sa razvojnom verbalnom apraksijom i 80% dece sa razvojnom disfazijom. Deca sa razvojnim fonološkim poremećajima imaju bolju usvojenost akuzativa nego deca sa razvojnom disfazijom ( $p < 0,05$ ). Između dece sa razvojnim fonološkim poremećajima, razvojnom disfazijom i razvojnom verbalnom apraksijom nema statistički značajnih razlika u korišćenju akuzativa ( $p > 0,05$ ).

Tabela br. 6: *Rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem usvojenosti VOKATIVA kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima*

Fonološki poremećaji	Aktivno +	Aktivno +/-	Aktivno -	Ukupno
f, %	15 / 100.0	0 / 0	3 / 20.0	15 / 100.0
Razvojna disfazija				
f, %	11 / 73.3	1 / 6.7	3 / 20.0	15 / 100.0
Verbalna apraksija				
f, %	13 / 86.7	3 / 6.7	3 / 6.7	15 / 100.0
$\chi^2 = 4.809$ ; df = 2; značajnost = 090				

Kvalitativnom analizom rezultata utvrdili smo da 100% dece sa razvojnim fonološkim poremećajima koristi vokativ, sledi 86,7% dece sa razvojnom verbalnom apraksijom i 73,3% dece sa razvojnom disfazijom. Između dece sa razvojnim fonološkim poremećajima, razvojnom disfazijom i razvojnom verbalnom apraksijom nema statistički značajnih razlika u korišćenju vokativa ( $p > 0,05$ ).

Tabela br.7: Rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem usvojenosti INSTRUMENTALA kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima

Fonološki poremećaji	Aktivno +	Aktivno -	Ukupno
f, %	15 / 100.0	0 / 0	15 / 100.0
Razvojna disfazija			
f, %	12 / 80	3 / 20	15 / 100.0
Verbalna apraksija			
f, %	13 / 86.7	2 / 13.3	15 / 100.0
$\chi^2 = 3.080$ ; $df = 2$ ; značajnost = .214			

Kvalitativnom analizom rezultata utvrdili smo da 100% dece sa razvojnim fonološkim poremećajima koristi instrumental, sledi 86,7% dece sa razvojnom verbalnom apraksijom i 80% dece sa razvojnom disfazijom. Između dece sa razvojnim fonološkim poremećajima, razvojnom disfazijom i razvojnom verbalnom apraksijom nema statistički značajnih razlika u korišćenju instrumentala ( $p > 0,05$ ).

Tabela br.8: Rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem usvojenosti LOKATIVA kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima

Fonološki poremećaji	Aktivno +	Aktivno +/-	Aktivno -	Ukupno
f, %	13 / 86.7	1 / 6.7	1 / 6.7	15 / 100.0
Razvojna disfazija				
f, %	9 / 60.0	0 / 0	6 / 40.0	15 / 100.0
Verbalna apraksija				
f, %	11 / 73.3	1 / 6.7	3 / 20.0	15 / 100.0
$\chi^2 = 3.252$ ; $df = 2$ ; značajnost = .197				

Kvalitativnom analizom rezultata utvrdili smo da 86,7% dece sa razvojnim fonološkim poremećajima koristi lokativ, sledi 73,3% dece sa razvojnom verbalnom apraksijom i 60% dece sa razvojnom disfazijom. Između dece sa razvojnim fonološkim poremećajima, razvojnom disfazijom i razvojnom verbalnom apraksijom nema statistički značajnih razlika u korišćenju lokativa ( $p > 0,05$ ).

## Zaključak

Usvajanje padežnog sistema počinje vrlo rano, praktično već sa prvim iskazima u toku druge godine. Dalji razvoj karakteriše nagla ekspanzija upotrebe padežnih oblika i predloga, kako u pogledu učestalosti, tako i raznovrsnosti oblika i konstrukcija. Usvajanje padežnog sistema ne završava se krajem treće godine, već traje znatno duže, tokom celog predškolskog perioda. Postoji diferencijacija stepena razumevanja tokom

---

celog predškolskog perioda, tako da se konstrukcije mogu svrstati u određene kategorije, klustere sa karakterističnom dinamikom razvoja.

Deca predškolskog uzrasta sa govorno-jezičkim poremećajima imaju učestalija odstupanja u razvoju padežnog sistema, osim nominativa koji je usvojen kod svih ispitanika (100%). Deca sa fonološkim poremećajima imaju u potpunosti usvojen pored nominativa i genitiv, vokativ i instrumental (100%).

Najbolje usvojen padežni sistem imaju deca sa razvojnim fonološkim poremećajima (82,8%), slede deca sa razvojnom disfazijom (75,3%) i na kraju deca sa razvojnom verbalnom apraksijom (72,3%).

Između dece sa razvojnim fonološkim poremećajima, razvojnom disfazijom i razvojnom verbalnom apraksijom nema statistički značajnih razlika u usvojenosti padežnog sistema, osim što deca sa razvojnim fonološkim poremećajima i razvojnom verbalnom apraksijom imaju bolju usvojenost genitiva i akuzativa nego deca sa razvojnom disfazijom ( $p < 0,05$ ).

I, na kraju, da zaključimo: deca predškolskog uzrasta sa govorno-jezičkim poremećajima imaju najbolju usvojenost nominativa (100%), zatim genitiva (93,3% dece sa verbalnom apraksijom i 73,3% dece sa razvojnom disfazijom), sledi akuzativ (93,3% dece sa fonološkim poremećajima, 86,7% dece sa verbalnom apraksijom i 80% dece sa disfazijom), instrumental (86,7% dece sa verbalnom apraksijom i 80% dece sa disfazijom), lokativ (86,7% dece sa fonološkim poremećajem, 73,3% dece sa verbalnom apraksijom i 60% dece sa disfazijom) i na kraju dativ (66,7% dece sa fonološkim poremećajima i verbalnom apraksijom, kao i 60% dece sa razvojnom disfazijom).

## Literatura

1. Crosbie, S., Holm, A., Dodd, B. (2005). Intervention for children with severe speech disorder: A comparison of two approaches. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40, 467–491.
2. Dodd, B. (2005). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder*. Second edition. London: Whurr Publishers.
3. Đorđević, V., Golubović, S. (2006). Oralna praksa kod dece sa dizartrijom i verbalnom apraksijom. U: *XVII kongres otorinolaringologa Srbije sa internacionalnim učešćem i XLVI ORL nedelja*, Novi Sad.
4. Đorđević, V., Golubović, S. (2007). Neuropsychology Abilities in Children with Apraxia of Speech. *European Journal of Neurology, Abstracts of the 11th Congress of the European Federation of Neurological Societies*, Brussels, Belgium, Vol. 14.
5. Golubović, S. (1998). *Klinička logopedija II*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
6. Golubović, S. (2003). Diferencijalno-dijagnostičke specifičnosti razvojne govorne apraksije, dizartrije i fonoloških deficita. *Beogradska defektološka škola*, br. 1/2, 111–121.
7. Golubović, S., Kašić, Z. (2000). *Segmentna i suprasegmentna organizovanost govora i poremećaji fluentnosti*. Beograd: Društvo defektologa Jugoslavije.
8. Grupa autora (2001). *Defektološki leksikon*. Beograd: Zavod za udžbenike.
9. ICD-10 (1992). *Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja: klinički opisi i dijagnostička uputstva*. Beograd: ZUNS.
10. Jovanović-Simić, N., Golubović, S. (2002). *Razvoj jezičkih sposobnosti dece sa jezičkim poremećajima*. Beograd: Zelnid.
11. Marquardt, T. P., Sussman, H. M., Davis, B. L. (2001). Developmental apraxia of speech. Advances in theory and practise. In: Vogel, D., Cannito, M. P. (Eds.), *Treating Disordered Speech Motor Control* (pp. 413–473) *Second Editio*. Pro-ed. USA.

- 
12. Shriberg, L. D., Campbell, T. F., Karlsson, H. B., McSweeney, J. L., Nadler, C. J. (2003). A diagnostic marker for childhood apraxia of speech. The lexical stress ratio. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 17(7), 549–574.
  13. Strand, E. A., Skinder, A. (1999). *Treatment of developmental apraxia of speech: integral stimulation methods. In management of motor speech disorders in children*. New York: Thieme.
  14. Velleman, S. L., Strand, K. (1994.) Developmental Verbal Dyspraxia. In J. E. Bernthal & N. W. Bankson (Eds.), *Child Pathology; Characteristics, assessment and intervention with special populations* (pp. 110–139), New York: Thieme.
  15. Vladislavljević, S. (1987). *Afazije i razvojne disfazije, Logopedija III*. Beograd: Naučna knjiga.

\*\*\*

### ADOPTION OF CASE SYSTEM OF THE CHILDREN WITH SPEECH-LANGUAGE PATHOLOGY OF PRE-SCHOOL AGE

**Summary:** *The aim of this research is determination of the level of case adoption of children with developmental verbal apraxia (N = 15), developmental dysphasia (N = 15) and developmental phonological disorders (N = 15). The research has been done at the Institute for experimental phonetics and speech pathology and Institute for psycho-physiologia disorders and speech pathology in Belgrade. The whole sample has been selected in comparison to requirements of the research problem, which meant that lower and higher age border was between 4.0 and 5.0. Results have shown that children with developmental verbal apraxia and developmental phonological disorders have better adoption of genitive and accusative, than children with developmental dysphasia.*

**Key words:** *developmental verbal apraxia, developmental dysphasia, developmental phonological disorders, grammar, speech-lingual development*

\*\*\*

### ПРИОБРЕТЕНИЕ ДОШКОЛЬНЫМИ ДЕТЬМИС РЕЧЕВОЙ И ЯЗЫКОВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ СИСТЕМЫ ПАДЕЖЕЙ

**Резюме:** *Целью данного исследования является определение уровня принятия детьми с возрастной словесной апраксией (N=15), возрастной дисфазией (N=15) и возрастными фонологическими расстройками (N=15) системы падежей. Исследование проведено в Институте экспериментальной фонетики и речевой патологии и Департаменте психофизиологических расстройств и патологии речи в Белграде. Выборка составлена в соответствии с требованиями исследования: нижний и верхний предел возраста должен был быть от 4,0 до 5,0 лет. Результаты показали, что дети с возрастной словесной апраксией и возрастными фонологическими расстройствами имеют лучшее усвоение родительного и винительного падежей, чем дети с возрастной дисфазией.*

**Ключевые слова:** *возрастная словесная апраксия, возрастная дисфазия, возрастные фонологические расстройства, грамматика, речевое и языковое развитие*

---

**Mr Zdravko POPOVIĆ**  
Prirodno-matematički fakultet  
Univerzitet u Podgorici  
**Dr Tomka MILJANOVIĆ**  
**Dr Vera ŽUPANEC**  
**MSc Tijana PRIBIĆEVIĆ**  
Prirodno-matematički fakultet  
Univerzitet u Novom Sadu

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 2, 2014. UDK: 371.3::57
----------------------------------------------------------------------

---

## STAVOVI I MIŠLJENJA UČENIKA GIMNAZIJE O AKTIVNOJ NASTAVI BIOLOGIJE

---

**Rezime:** *Prihvatanje inovativnih modela nastavog rada od strane učenika povećava njihova interesovanja i efikasnost nastavnog procesa. To su potvrdili rezultati istraživanja prikazani u ovom radu, u kome su analizirani stavovi i mišljenja 99 učenika o primeni modela aktivne nastave biologije u prvom razredu gimnazije. Nakon sprovedenog istraživanja u kome su sadržaji iz oblasti biologije u eksperimentalnoj grupi realizovani primenom modela aktivne nastave a u kontrolnoj grupi tradicionalnom nastavom, anketirani su učenici eksperimentalne grupe sa ciljem da se utvrde njihovi stavovi i mišljenja o primenjenom modelu rada u nastavi biologije. Rezultati ankete su pokazali veliku zainteresovanost učenika za realizaciju sadržaja iz oblasti biologije aktivnom nastavom. Učenici su takođe izrazili želju da i druge sadržaje iz oblasti biologije u nastavnoj praksi realizuju na ovakav način. Pozitivni stavovi učenika eksperimentalne grupe kao i njihovo veće postignuće na testovima znanja (finalnom testu i retestu) u odnosu na učenike kontrolne grupe, preporučuju veću zastupljenost aktivnog učenja u nastavi biologije i drugih predmeta.*

**Cljučne reči:** *nastava biologije u gimnaziji, aktivna nastava, tradicionalna nastava, stavovi i mišljenja učenika*

Predavačko-receptivna nastava sa tradicionalnim nastavnim metodama i frontalnim oblikom rada još uvek je dominantno zastupljena u osnovnim i srednjim školama u Crnoj Gori, pa tako i u nastavi biologije. Nasuprot tome, priroda ovog predmeta, kao i velika zastupljenost ogleda, vežbi, različitih poseta, nastavnih ekskurzija i terenskog rada i drugih aktivnosti u programima biologije, pruža mogućnosti da se sadržaji iz oblasti biologije u celini obrađuju primenom modela aktivne nastave.

U ovom radu izloženi su rezultati istraživanja čiji je cilj bio da se sagledaju stavovi i mišljenja učenika o primeni modela aktivne nastave biologije u prvom razredu gimnazije. Istraživanje je realizovano u Crnoj Gori u dve gimnazije opšteg tipa na uzorku od 198 učenika, pri čemu su tri odeljenja gimnazije na Cetinju činila eksperi-

---

mentalnu (E) grupu, a tri odeljenja gimnazije »Miloje Dobrašinović« u Bijelom Polju kontrolnu (K) grupu (Popović, Miljanović i Županec, 2012). Učenici E i K grupe tokom istraživanja su iste nastavne sadržaje realizovali primenom dva različita modela nastave. U modelu nastave primenjenom u radu sa učenicima E grupe uključeno je nekoliko metodičkih postupaka aktiviranja učenika. Teorijski deo nastavnih sadržaja (tokom pet časova) i časovi ponavljanja i utvrđivanja gradiva (tri časa) realizovani su u kabinetu za biologiju aktivnom nastavom (grupnim oblikom rada uz korišćenje grafofolija, zidnih slika i herbarskog materijala koji je obezbedio nastavnik). Vežba *Odlike familija dikotila i monokotila* realizovana je tokom tri časa samostalnim radom učenika i učenjem otkrivanjem u okviru posebno organizovane ekskurzije (na terenu), grupnim oblikom rada. Nakon realizacije vežbe na terenu, sve grupe su na času biologije u školi podnele izveštaj o svom radu. Učenici E grupe su tokom realizacije vežbe *Sakupljanje dikotiledonih i monokotiledonih biljaka za herbar* na terenu proučavali prirodni materijal koristeći različite izvore informacija: udžbenik, slike biljaka skinute sa interneta i odštampane instruktivne listove koje su dobili od profesora biologije sa preciznim uputstvom za rad na terenu i sa zadacima koje treba da realizuju, kao u ključeve za determinaciju biljaka. Učenici su tako bili u mogućnosti da sakupe više biljaka predstavnika pojedinih familija, da ih na osnovu slika i ključa determinišu (odrede o kojim vrstama je reč), a zatim prema uputstvu dobijenom od profesora herbarizuju i naprave učenički herbar u okviru svake grupe, a zatim i odeljenja. Sastavni elemenat primenjenog modela nastave u E grupi bilo je učenje otkrivanjem, primenjeno pri sakupljanju i proučavanju biljaka, kao i u daljem proučavanju sakupljenih biljaka na časovima biologije u školi.

Učenici K grupe su iste nastavne sadržaje realizovali u kabinetu za biologiju tradicionalnom nastavom (verbalno-tekstualnim i demonstrativno-ilustrativnim nastavnim metodama i frontalnim oblikom rada). Odlike pojedinih grupa dikotiledonih i monokotiledonih biljaka učenici su proučavali korišćenjem udžbenika, zidnih slika, grafofolija i herbarskog materijala iz školskog herbara koje je pokazivao nastavnik celom odeljenju (frontalni oblik rada), bez izvođenja nastavne ekskurzije.

### Rezultati istraživanja i diskusija

Rezultati istraživanja su pokazali statistički značajno bolje postignuće učenika E grupe na *finalnom testu* ( $\overline{XE} - \overline{XK} = 6,33$ ;  $t = 2,98$ ) i *retestu* ( $\overline{XE} - \overline{XK} = 9,09$ ;  $t = 3,89$ ) u odnosu na učenike K grupe. Na veću efikasnost aktivnih modela nastave u odnosu na tradicionalnu nastavu, pri obradi nastavnih sadržaja iz biologije u osnovnoj školi i gimnaziji, u svojim istraživanjima ukazali su i drugi autori – Miljanović (2001; 2002), Milivojević i Miljanović (2006), Niklanović i Miljanović (2006), Drakulić i Miljanović (2007) i drugi.

Da bismo sagledali stavove i mišljenja učenika E grupe o časovima biologije realizovanim aktivnom nastavom, nakon finalnog testa sproveli smo anketu koja je sadržavala osam pitanja (šest pitanja zatvorenog tipa i dva pitanja otvorenog tipa).

Tabela br. 1: *Zadovoljstvo učenika grupnim oblikom rada*

Broj učenika	Odgovori učenika							
	a	%	b	%	c	%	d	%
99	67	67,68	24	24,24	5	5,05	3	3,03

Na pitanje kako ti se dopao grupni oblik rada na časovima biologije, najveći broj učenika (67,68 odsto) odgovorio je da im je grupni oblik rada pomogao da lakše nauče i bolje razumeju obrađene nastavne sadržaje, 24,24 odsto učenika odgovorilo je da je ovaj oblik rada povećao njihova interesovanja za biologiju, 5,05 odsto je navelo da im je grupni oblik rada jednako interesantan kao i onaj u kome dominira frontalni oblik rada u učionici, dok je 3,03 odsto učenika ocenilo da je grupni rad na časovima biologije bio naporan i dosadan.

Tabela br. 2: *Zadovoljstvo učenika nastavnom ekskurzijom*

Broj učenika	Odgovori učenika					
	a	%	b	%	c	%
99	95	95,96	3	3,03	1	1,01

Na pitanje kako ti se dopalo izvođenje nastavne ekskurzije i rad na terenu, 95,96 odsto učenika odgovorilo je da im je ovaj oblik rada bio veoma interesantan, samo 3,03 odsto ga je ocenilo kao prosečan, dok je za jednog učenika nastavna ekskurzija bila dosadna.

Tabela br. 3: *Kako učenici ocenjuju kvalitet aktivne nastave biologije*

Broj učenika	Odgovori učenika							
	a	%	b	%	c	%	d	%
99	77	77,78	15	15,15	5	5,05	2	2,02

Aktivna nastava biologije, kao sublimacija svih metodičkih postupaka primenjenih u E grupi, bila je po mišljenju većine učenika (77,78 odsto) veoma dobra, za 15,15 odsto dobra, za 5,05 odsto zadovoljavajuća, a po mišljenju samo dva učenika nezadovoljavajuća.

Tabela br. 4: *Kako učenici ocenjuju zanimljivost časova biologije tokom realizacije nastavne teme »Filogenija, morfologija i sistematika viših biljaka«*

Broj učenika	Odgovori učenika					
	a	%	b	%	c	%
99	91	91,92	5	5,05	3	3,03

Za većinu učenika (91,92 odsto), časovi biologije tokom realizacije nastavne teme *Filogenija, morfologija i sistematika viših biljaka* bili su zanimljiviji u odnosu na ranije časove, za 5,05 odsto su bili isti kao i raniji časovi, za 3,03 odsto učenika ovi časovi bili su dosadniji u odnosu na ranije časove, za 8,08 odsto realizovani časovi aktivne nastave biologije nisu bili interesantni.

Tabela br. 5. *Koji oblik aktivne nastave učenici preferiraju*

Broj učenika	Odgovori učenika							
	a	%	b	%	c	%	d	%
99	22	22,22	51	51,52	24	24,24	2	2,02

Većini učenika (51,52 odsto) najviše se dopala nastavna ekskurzija i rad u prirodi (na terenu), velikom broju učenika (24,24 odsto) podjednako se dopao grupni oblik rada u kabinetu za biologiju i nastavna ekskurzija i rad na terenu. Grupni rad u kabinetu za biologiju bio je najprihvatljiviji za 22,22 odsto, dok dva učenika nisu pokazala interesovanje ni za jedan od ovih oblika aktivne nastave.

Tabela br. 6: *Interesovanje učenika da se sadržaji iz oblasti biologije realizuju aktivnom nastavom*

Broj učenika	Odgovori učenika			
	a	%	b	%
99	96	96,97	3	3,03

Želju da se i drugi sadržaji iz oblasti biologije obrađuju aktivnom nastavom izrazilo je 96,97 odsto učenika. I u odgovoru na prethodna pitanja tri učenika imala su negativan stav o aktivnoj nastavi biologije.

Poslednja dva pitanja u anketi bila su otvorenog tipa – učenici su navodili šta im se najviše svidelo tokom realizacije aktivne nastave, kao i šta im se nije svidelo na takvim časovima biologije. Odgovore učenika, njihove pozitivne i negativne stavove, navodimo u izvornom obliku. Pozitivna mišljenja učenika, između ostalih, bila su sledeća: »Svidelo mi se da radim u prirodi tokom nastavne ekskurzije, interesantnije je i bolje sam zapamtio biljke koje smo sakupljali«, »Lepo smo radili u grupi, svako je imao svoj deo posla i lep je osećaj kad smo uspešno završili svoje zadatke«, »Ovakva

---

nastava biologije pomogla mi je da upoznam biljke u svojoj okolini. Nastaviću da ih proučavam i tokom leta«, »Bilo mi je interesantno. Lakše sam učio o biljkama posmatrajući ih na mestu gde rastu«, »Bolje se pamti kada se biljke posmatraju u samoj prirodi. Pojedine biljne delove posmatrali smo pažljivije i detaljnije pod lupom«, »Svidelo mi se što smo sami tokom rada rešavali pitanja i zadatke prateći uputstva data na instruktivnom listu«, »Sve sam zapamtio na časovima u školi i na nastavnoj ekskurziji, i na kraju dobio dobru ocenu«, »Najviše mi se svidelo kada smo na terenu sakupljali i determinisali biljke«, »Lakše je učiti u grupi, kao da je neka igra u pitanju, a na kraju smo sve zadatke sami uradili«, »Na nastavnoj ekskurziji je bilo korisno i lepo, lepo smo se družili i dosta naučili«. Navedeni stavovi i mišljenja učenika ukazuju na to da se oni u velikoj meri odnose na uspešnu realizaciju nastavne ekskurzije i rad na terenu, sakupljanje i determinaciju biljaka, njihov zajednički rad u grupi i lakše i efikasnije učenje samostalnim radom, posmatranjem i proučavanjem predstavnika različitih familija viših biljaka u njihovom prirodnom okruženju. Učenici eksperimentalne grupe takođe su ispoljili veću motivaciju i zainteresovanost za aktivan pristup tokom samostalnog rada i izučavanja nastavnih sadržaja, a kao bitnu stavku rada na časovima aktivne nastave naveli su druženje i međusobnu pomoć u radu, što je takođe veoma značajno.

Negativna mišljenja učenika, između ostalih, bila su sledeća: »Nije mi se dopalo često testiranje«, »Neki učenici se nisu dovoljno trudili tokom rada u grupi, pa su ostali članovi grupe radili i njihove zadatke«, »Bilo mi je naporno da svaki čas moram nešto raditi«, »Lakša je nastava biologije na koju smo ranije navikli«, »Nisam uspeo da naučim sve jer je gradivo obimno«.

## **Zaključak**

Na osnovu realizovanog istraživanja može se zaključiti da primena modela aktivne nastave biologije doprinosi poboljšanju efikasnosti nastavnog procesa, motiviše i aktivira učenike u nastavnom radu. Analizom rezultata sprovedene ankete, jasno smo uočili pozitivne stavove većine učenika prema inovativnim metodičkim postupcima i njihovu želju da i druge sadržaje iz oblasti biologije uče na takav način. Njihova aktivnost i zainteresovanost na časovima tokom realizovanog istraživanja, samostalno proučavanje i rešavanje zadataka na časovima u školi i na terenu, solidarnost i kooperacija u radu, na kraju su doveli do značajnog povećanja ishoda primenjenog modela aktivne nastave biologije. Učenici E grupe pravilno su shvatili osnovne pretpostavke aktivne nastave, prihvatili njena osnovna načela i tako ovladali znanjima i veštinama visokog nivoa i kvaliteta, što i jeste bio najvažniji zadatak primene modela aktivne nastave u ovoj grupi.

Pozitivna mišljenja i stavovi učenika o primenjenom modelu aktivne nastave, kao i ostvareni rezultati na testovima znanja (finalnom testu i retestu), preporučuju njenu veću zastupljenost u nastavnoj praksi u osnovnoj školi i u srednjim školama. Savremena nastava biologije mora težiti stalnoj aktivaciji učenika kroz što veću zastupljenost raznovrsnih nastavnih postupaka (oblika i metoda rada) i njihovu kombinaciju kako bi se oni osposobili za proces samoobrazovanja i postigli kvalitetna, primenjiva i trajnija znanja.

Za veću primenu modela aktivne nastave, uz odgovarajuća nastavna sredstva i opremu, neophodna je metodička osposobljenost nastavnika za takav rad i njihovo stalno usavršavanje i praćenje savremenih tokova biološke nauke i nastave. U realizova-

---

nom istraživanju prikazan je efikasan model obrade sadržaja botanike u gimnaziji, koji ne zahteva skupa i posebna nastavna sredstva i opremu. Za takav rad je potrebna studijsnija i kreativnija priprema nastavnika i učenika, a rezultati istraživanja su pokazali da njihova primena dovodi do poboljšanja ishoda nastave, njene veće efikasnosti i kvaliteta.

#### Literatura

1. Drakulić, V., Miljanović, T. (2007). Efikasnost laboratorijsko-eksperimentalne metode u realizaciji sadržaja biologije u gimnaziji. *Pedagogija*, 4, 627–632.
2. Miljanović, T. (2001). Efikasnost aktivnog učenja biologije u odnosu na tradicionalnu nastavu. *Nastava i vaspitanje*, 3–4, 347–356.
3. Miljanović, T. (2002). Odnos učenika prema aktivnoj nastavi biologije. *Nastava i vaspitanje*, 3, 155–165.
4. Miljanović, T. (2003). *Aktivno učenje biologije*. Novi Sad: PMF.
5. Milivojević, V., Miljanović, T. (2006). Aktivno učenje ekoloških sadržaja u nastavi biologije u osnovnoj školi. *Nastava i vaspitanje*, 4, 414–422.
6. Niklanović, M., Miljanović, T. (2006). Efikasnost aktivnog učenja ekoloških sadržaja u osnovnoj školi. *Pedagogija*, 4, 506–511.
7. Popović, Z., Miljanović, T., Županec, V. (2012). Efikasnost aktivnog učenja botaničkih sadržaja u gimnaziji. U: *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi – Zbornik radova, knjiga 2* (397–409), Filozofski fakultet Novi Sad, Pedagoški fakultet Sombor i Prirodno-matematički fakultet Novi Sad.
8. Vilotijević, M., Vilotijević, N. (2008). *Inovacije u nastavi*. Vranje: Učiteljski fakultet.

\*\*\*

#### ATTITUDES AND THOUGHTS OF HIGH SCHOOL STUDENTS ABOUT ACTIVE BIOLOGY TEACHING

**Summary:** *Accepting innovative models of teaching motivates students and their interests and efficiency of teaching process becomes greater, and this is proved by results of the research in this paper. In the research, we analysed attitudes and thoughts of 99 students about application of the model of active teaching biology in the first grade of the high school. After the completed research in which biology contents from the experimental group were realised by application of the model of active teaching, and in the control group there was traditional teaching, the questionnaire was given to the experimental group with the aim of determining their attitudes and thoughts about the applied model of work in teaching biology. Results of the questionnaire showed great interest of students for realisation of biology contents by active teaching. Students also showed interest to realise other biology contents in this way. Positive attitudes of experimental group students as well as their greater knowledge tests achievement (final test and re-test) in comparison to the control group students, advocate greater application of active learning in teaching biology and other subjects.*

**Key words:** *teaching biology in the high school, active teaching, traditional teaching, attitudes and thoughts of students*

\*\*\*

#### ПОЛОЖЕНИЯ И МНЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИИ ОБ АКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

**Резюме:** *Принятие учащимися инновационных моделей преподавания, увеличивает их интерес и эффективность учебного процесса - это подтверждают результаты, предоставленного в настоящей работе, исследования. В исследовании были анализированы мнение и взгляды 99 учащихся, о применении модели активного преподавания биологии в первом клас-*

---

*се гимназии. После окончания исследования, в котором содержания по биологии в экспериментальной группе реализованы с использованием модели активного обучения, а в контрольной группе традиционного способа обучения – проведен опрос учащихся в экспериментальной группе, чтобы определить их отношение и мнение о примененной модели обучения биологии. Результаты опроса показали большой интерес учащихся к активному обучению биологии. Учащиеся также высказали желание, чтобы и другие содержания по биологии в учебной практике были реализованы таким образом. Положительное отношение учащихся в экспериментальной группе, а также их большие достижения на тестах знаний (окончательный тест и ретест), по сравнению со учащимися в контрольной группе, рекомендуют чаще использовать активное обучение в преподавании биологии и других предметов.*

**Ключевые слова:** обучение биологии в гимназии, активное обучение, традиционное обучение, взгляды и мнение учащихся

---

**Dr Jasna ADAMOV**  
**MA Stanislava OLIĆ**  
**Dr Mirjana SEGEDINAC**  
Prirodno-matematički fakultet  
Univerzitet u Novom Sadu

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 2, 2014. UDK: 159.928.23.072-057.874 ; 371.3::57
-----------------------------------------------------------------------------------------------------

---

## MIŠLJENJA NASTAVNIKA HEMIJE O IDENTIFIKOVANJU I RADU SA UČENICIMA DAROVITIM ZA HEMIJU<sup>1</sup>

---

**Rezime:** U radu se predstavljene rezultati istraživanja mišljenja nastavnika hemije o problemima vaspitno-obrazovnog rada sa učenicima darovitim za hemiju. Dobijeni rezultati govore u prilog potrebe za organizovanijim pristupom osposobljavanju nastavnika hemije za prepoznavanje darovitih učenika. Osim toga, u prilog navedenom govori činjenica da su za većinu nastavnika hemije daroviti učenici učenici koji imaju visoku opštu inteligenciju, motivisani su i brzo uče, dok sa druge strane kreativne osobine učenika ne prepoznaju kao indikatore darovitosti. Takođe, značajno je konstatovati da se danas još uvek u najvećoj meri primenjuju pripreme za takmičenje i dodatna nastava kao oblici rada sa učenicima darovitim za hemiju, dok je individualizovana nastava, sažimanje kurikuluma, upućivanje na mentora ili u škole za talente prava retkost.

**Ključne reči:** darovitost, učenici daroviti za hemiju, nastavnici, nastava hemije

Školska vaspitno-obrazovna praksa u radu sa darovitim učenicima susreće se sa brojnim problemima. Jedan od fundamentalnih problema je kako prepoznati darovite učenike i kojim sadržajima, metodama i sredstvima najefikasnije pozitivno uticati na njihov razvoj. Najčešće nedovoljno kompetentni nastavnici prepušteni su sami sebi, tako da su njihove procene o darovitim učenicima nedovoljno pouzdane i baziraju se na spoljašnjim manifestacijama i elementima kao što su uspeh, rad i zalaganje na času, pamćenje, marljivost, disciplina i sl. (Nikolić, 2004).

Osnovni uslov za efikasnost svakog vaspitno-obrazovnog programa je osposobljenost i kompetetnost nastavnika. Ovo posebno važi u oblasti zadovoljavanja potreba darovitih učenika, imajući u vidu da njihove potrebe nose toliko različitosti. U tom smislu, bazično obrazovanje nastavnika trebalo bi da sadrži jedan ili više kurseva o da-

---

<sup>1</sup> Istraživanje je finansirano je od strane naučnoistraživačkog projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (Projekat broj 179010, »Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi – KOSSEP«).

---

rovitim učenicima – uključujući njihovu identifikaciju i karakteristike, integraciju kurikuluma i načina na koji bi trebalo izmeniti nastavni plan i program koji bi zadovoljio širok spektar individualnih potreba darovitih. Kako su daroviti učenici uključeni u redovne razrede i programe, tako je i realizacija adekvatnog kurikuluma namenjenog darovitim učenicima u domenu predmetnog nastavnika, koji bi trebalo da budu obučeni za proces integracije kurikuluma, za realizaciju različitih strategija kao i za proces individualizacije nastave (Knežević Florić, 2008).

### Metodološke osnove istraživanja

Predmet sprovedenog istraživanja jesu mišljenja nastavnika hemije o identifikaciji i radu sa darovitim učenicima. Nastavnik kome su poverene uloge učitelja, savetnika, prijatelja, uzora učenicima, trebalo bi da pođe od činjenice da je svako dete potencijalno darovito na neki način i u nekoj oblasti i da sa te pozicije koncipira svoj rad i svoje aktivnosti u redovnom kurikulumu (Tomić, 2011). U skladu sa činjenicom da nastavnici mogu bitno uticati na razvoj darovitih učenika, sprovedeno je istraživanje sa ciljem da se ispita na koje načine nastavnici stiču znanja o darovitim učenicima, kako ih prepoznaju i koje oblike rada primenjuju u radu sa njima. Za potrebe ovog istraživanja konstruisan je upitnik koji predstavlja revidirani upitnik upotrebljen u obimnom istraživanju kojim su obuhvaćeni nastavnici različitih predmeta u Vršcu, Centralnoj Srbiji, Republici Srpskoj, Temišvaru i Novom Sadu (Đorđević i sar, 2007; Grandić i Letić, 2009). Upitnik se sastoji iz 13 pitanja, od kojih je četiri otvorenog tipa.

U istraživanju je primenjen nacrt prigodnog uzorkovanja. Uzorak na kojem je obavljeno istraživanje čini 61 nastavnik hemije u osnovnom, srednjem opštem i srednjem stručnom obrazovanju školske 2011/2012. godine. Uzorak je dimenzioran sa ciljem da se obuhvati varijabilnost proučavanog problema.

Dobijeni podaci primenom upitnika obrađeni su kvantitativno kroz statističke tehnike izračunavanjem frekvencija, procenata i rangova, kao i kvalitativno kodiranjem i kategorizacijom odgovora učesnika u istraživanju.

### Rezultati i diskusija

#### *Samoopažanje nastavnika*

Deskriptivna analiza prikupljenih podataka o načinu na koji nastavnici hemije stiču znanja pružila je informacije prikazane u tabeli 1.

Tabela br. 1: *Načini sticanja znanja nastavnika hemije o fenomenu darovitosti*

Znanja u oblasti darovitosti stekli ste...	f	%
sopstvenim iskustvom	47	77,0
tokom studija	21	34,4
na seminarima	11	18,0
samostalno proučavajući literaturu	5	8,2
nemam saznanja	1	1,6

Podaci pokazuju da najveći broj nastavnika (čak 77%) saznanja iz oblasti darovitosti stiče vlastitim iskustvom. Svakom trećem nastavniku hemije znanja koja je stekao tokom studija predstavljaju primarni izvor saznanja. Poređenja radi, u odnosu na

rezultate istraživanja koje se tiče osposobljenosti nastavnika za identifikaciju dece potencijalno darovite za matematiku (Špijunović, 2008), broj nastavnika koji su znanja o darovitim učenicima stekli u toku studija je u porastu. U spomenutom istraživanju taj broj je iznosio svega 18,42%. Iako na prvi pogled rezultati ulivaju optimizam i ukazuju da je prepoznata važnost obrazovanja nastavnika za rad sa darovitim učenicima, ipak pregled studijskih programa na fakultetima koji obrazuju buduće profesore hemije otkriva nedovoljnu zastupljenost ovih kurseva. Pored toga, didaktičko-metodička literatura za nastavnike hemije u Srbiji je izuzetno oskudna i ne pruža adekvatne odgovore na mnoga pitanja vezana za rad sa učenicima potencijalno darovitim za hemiju.

Daljom analizom ustanovljeno je da 45,9% nastavnika potpuno zadovoljno svojim znanjem o darovitosti, a da je 54,1% delimično zadovoljno svojim znanjem. Iako je jedan od ponuđenih odgovora bio »nisam zadovoljan svojim znanjem« ni jedan nastavnik nije zaokružio ovaj odgovor. Ipak, na nivou celog uzorka, 72,1% nastavnika smatra da im je potrebna dodatna obuka za rad sa darovitim učenicima. Analizirajući katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2012/2013. i 2013/2014. godinu u oblasti *Obrazovanje dece sa posebnim potrebama*,<sup>2</sup> od 78 različitih seminara svega se šest odnose na rad sa darovitim učenicima. U oblasti *Prirodne nauke* u ponudi nema ni jednog seminara koji se odnosi na obrazovanje darovitih učenika.

#### *Znanja nastavnika hemije o darovitosti kao preduslov za procenu darovitosti učenika*

U skladu sa postavljenim ciljem istraživanja, nastavnici hemije su definisali pojam *darovitost*. Na ovo pitanje odgovorilo je 91,8% nastavnika. Pitanje je bilo otvorenog tipa. Utvrđeno je pet kategorija koje su prikazane u tabeli 2. Postoji očigledna razlika u definisanju pojma darovitosti u odnosu na nalaze ranijih istraživanja (Grandić i Letić, 2009, Đorđević, 2005).

Tabela br. 2: *Grupa svojstava darovitosti*

kategoriija	opis
I	Darovitost i talenat kao dar prirode, urođen, nasleđen od roditelja (poimanje darovitosti biološke orijentacije)
II	Darovitost i talenat koji se manifestuju putem opštih intelektualnih sposobnosti (visok IQ, brzo i lako shvata, pamti bez mnogo ponavljanja, povezuje uzroke i posledice, samostalno donosi zaključke, pokazuje lakoću u rešavanju zadataka)
III	Darovitost i talenat usmereni prema pojedinim oblastima, nastavnim predmetima, veštinama, aktivnostima. Svako dete je darovito za nešto, samo ga treba otkriti.
IV	Intelektualne sposobnosti i darovitost povezani sa svojstvima ličnosti učenika (pokazivanje samostalnosti, ozbiljnost prema zadatku)
V	Darovitost izražena natprosečnim interesovanjima i natprosečnim rezultatima u radu i učenju

Razvrstavanje odgovora u navedene grupe omogućilo je kvantitativnu obradu podataka, kako bi se utvrdila učestalost (tabela 3).

<sup>2</sup> <http://katalog.zuov.rs/Default.aspx?oblast=23#kompetencije>

Tabela br. 3: *Učestalost grupa svojstva pri definisanju pojma darovitosti*

<b>kategorija</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>
<b>f</b>	4	44	6	6	8
<b>%</b>	7,1	78,6	10,7	10,7	14,3

Podaci pokazuju da najveći broj nastavnika (78,6%) smatra da su daroviti učenici učenici sa visokim opštim intelektualnim sposobnostima koje obezbeđuju uspeh u učenju. Takođe, smatraju da su to učenici sa natprosečnim interesovanjima i natprosečnim rezultatima u radu i učenju. Ako se uzme u obzir da je dugo darovitost definisana kao visoka opšta inteligencija, a kriterijum za identifikaciju darovitih učenika izuzetno visok rezultat koji osoba postiže na testovima inteligencije (IQ 130 i iznad toga) ovaj rezultat nije neočekivan.

Znanja neophodna za prepoznavanje učenika darovitih za hemiju čine značajnu komponentu profesionalnih kompetencija nastavnika. Sa namerom da se utvrde neki od indikatora na osnovu kojih nastavnici hemije prepoznaju decu potencijalno darovitu za hemiju, nastavnicima je ponuđen spisak pokazatelja i oni su mogli da zaokruže one za koje smatraju da u najvećoj meri opisuju darovite učenike. Odgovori nastavnika prikazani su u tabeli 4.

Tabela br. 4: *Indikatori darovitosti*

tvrdnja	f	%
Kada su zainteresovani uče lako i brzo.	56	91,8
Pokazuju želju da na svoj način reše probleme.	56	91,8
Uočavaju uzročno-posledične veze i odnose.	53	86,9
Pokazuju interes za izvanškolska znanja i imaju posebne hobije.	51	83,6
Pokazuju jaku želju za znanjem i razumevanjem stvari.	51	83,6
Fokusiraju se na oblasti koje njih interesuju, a ne na potrebe ostalih učenika.	26	42,6
Njihov govor uključuje napredan rečnik.	22	36,1
Uvek znaju odgovore na postavljena pitanja.	10	16,4
Uvek izvršavaju sve svoje obaveze.	7	11,5
Uživaju u razgovoru sa vršnjacima.	7	11,5
Dobri sportisti.	7	11,5
Disciplinovani su i imaju sve petice.	5	8,2

Podaci iz tabele 9 pokazuju da je 91,8% nastavnika mišljenja da ukoliko su daroviti učenici zainteresovani, oni brzo i lako uče. Takođe, isti procenat nastavnika smatra da daroviti učenici pokazuju želju da na svoj način reše probleme, dok najmanji procenat nastavnika (8,2%) smatra da darovite učenike karakteriše disciplina i visoko školsko postignuće.

Kada se govori o učenicima sa posebnim potrebama obično se pod tim pojmom misli na učenike koji imaju poteškoće u razvoju. Na smetnje u razvoju gleda se na probleme koje treba rešiti i od nastavnika se zahteva da posebnu pažnju posvete ta-

---

kvim učenicima i prilagode program njihovim sposobnostima. Međutim, kada učenici imaju visoke sposobnosti, na takve učenike se ne gleda kao na problem nego na privilegiju. Postavlja se pitanje, da li su daroviti učenici sa posebnim potrebama i da li i darovito dete treba inkluziju? (Hozić, 2008). Više od polovine nastavnika hemije (66%) deli mišljenje da su daroviti učenici sa posebnim potrebama.

Na pitanje da li je moguće da darovito dete bude nedisciplinovano dete i dete slabog školskog uspeha svega šest nastavnika je odgovorilo da je to moguće dok 90,2% nastavnika smatra da to nije moguće. Uprkos iskustvu u radu sa decom različitih sposobnosti, prepoznavanju i identifikaciji darovitih učenika, dobijeni nalazi sugerišu da većina nastavnika zanemaruje mogućnost postojanja darovitih *podbacivača*.

### *Identifikacija učenika darovitih za hemiju*

Identifikacija darovitih pojedinaca jedan je od značajnih preduslova rada sa njima i podsticanje njihovog daljeg razvoja. Grandić i Letić (2009: 42) navode da »procesu identifikacije darovitih učenika prethodi proces prepoznavanja. Prepoznati ili otkriti, znači samo utvrditi njegov identitet, tj. utvrditi skup osobina koje ga čine darovitim«. S toga smo nastavnike pitali da li su među učenicima kojima predaju primetili neke koji su daroviti za hemiju. Od ukupnog broja nastavnika hemije obuhvaćenih ovim istraživanjem, 87% nastavnika izjavilo je da su među učenicima kojima predaju prepoznali učenike darovite za hemiju. Za većinu nastavnika učenici daroviti za hemiju su pre svega oni koji poseduju neka svojstva u vezi sa motivacijom i učenjem (57,6%) i oni koji poseduju određena intelektualna svojstva (35,6%). S druge strane, kreativna svojstva učenika su nastavnici hemije u najmanjoj meri naveli kao svojstva darovitih učenika (1,7%). Ovde je zanimljivo istaći odstupanje odgovora nastavnika od savremenih shvatanja darovitosti prema kojoj je kreativnost »suština darovitosti« (Grandić, Letić, 2009: 37).

Dalje, ispitano je da li učenici potencijalno daroviti za hemiju poseduju neke osobine za koje bi nastavnici hemije kategorisali kao nepoželjne. Na ovo pitanje je odgovorilo 52 nastavnika. Najveći broj nastavnika, njih 51,9%, nisu primetili nepoželjna svojstva kod darovitih učenika, dok 40,4% nastavnika kao manje poželjna svojstva darovitih navode svojstva u oblasti ponašanja (drskost, uobraženost, nevaspitanost, napadnost, ne vide potrebe drugih, nezainteresovanost, brzopletost). Daleko manji broj nastavnika (3,8%) smatra da daroviti učenici ne uče redovno, takođe kao nepoželjne osobine navode uža svojstva ličnosti (sebičnost, egocentričnost) i intelektualna svojstva (previše takmičarskog duha).

Većina (91,8%) nastavnika smatra da su učenici daroviti za hemiju daroviti i za neke druge nastavne predmete, pre svega za matematiku (38,7%) i fiziku (28,7%).

Dok prepoznavanje mogu da vrše nastavnici, identifikaciju po pravilu treba da obavljaju specijalizovani stručnjaci, a to su u školi pedagog i psiholog (Grandić, Letić, 2009). Imajući navedeno u vidu, kao i kompleksnost fenomena darovitosti i identifikacije darovitih pojedinaca, želeli smo da ispitamo sa kim nastavnici hemije saraduju pri identifikaciji darovitih učenika za hemiju. Najveći broj nastavnika, čak 46,8% je izjavilo da pri identifikaciji darovitih učenika saraduju sa pedagogom odnosno psihologom, adaleko niži procenat nastavnika saraduje sa roditeljima pri identifikaciji učenika potencijalno darovitih za hemiju iako je »pedagoško ponašanje roditelja nešto što mo-

---

žemo smatrati veoma bitnim činiocem za napredovanje darovitih učenika» (Stipić, Grandić, 2012: 363).

*Mišljenja nastavnika o oblicima rada sa darovitimama*

Nastavniku u školi stoje na raspolaganju brojne mogućnosti za rad sa učenicima potencijalno darovitim za hemiju: učešće u sekcijama, rad sa mentorom, samostalan rad, dodatni rad, priprema za takmičenja i drugi. S toga smo u daljem toku istraživanja želili da saznamo koje oblike rada nastavnici hemije primenjuju u radu sa učenicima koje su prepoznali kao darovite za hemiju. Odgovori nastavnika prikazani su u tabeli 5.

Tabela br. 5: *Oblici rada sa učenicima darovitim za hemiju*

tvrdnja	f	%
Priprema za takmičenja	52	85,2
Dodatna nastava	49	80,3
Sekcije	38	62,3
Individualizovana nastava	35	57,4
Upućivanje u škole za talente	27	44,3
Upućivanje na rad s mentorom	22	36,1
Sažimanje kurikuluma	17	27,9

Rezultati ukazuju da nastavnici hemije u radu sa učenicima potencijalno darovitim za hemiju najčešće primenjuju pripremu za takmičenje (85,2%) i dodatnu nastavu (80,3%), dok u manjoj meri primenjuju rad u sekcijama (62,3%). Kada govore o razlozima zašto ne primenjuju navedene oblike rada, nastavnici navode teškoće koje se odnose na nedostatak odgovarajućeg laboratorijskog pribora, posuđa i hemikalija. Najređe odabrane kategorije su sažimanje kurikuluma, upućivanje na rad s mentorom i upućivanje u škole za talente. Skoro trećina nastavnika je izjavila da nisu dovoljno obučeni za sažimanje kurikuluma i za primenjivanje ovog oblika rada. Ništa manje poražavajuće odgovore dobili smo i za upućivanja za rad sa mentorima. Odgovor da »ne poznaju nikog ko bi mogao biti mentor i da nema potrebe za taj oblik rada« dao je 47,5% ispitivanih nastavnika. S obzirom na odgovore nastavnika i preporuke pojedinih autora iz ove oblasti (Maksić, 2007; Alibabić, 2006), možemo konstatovati da postoje određeni nedostaci u radu nastavnika sa darovitim učenicima.

U cilju izvođenja implikacija kako unaprediti vaspitno-obrazovnu praksu u ovoj oblasti, nastavnici su pitani da na osnovu svog znanja o darovitosti i iskustva u radu sa darovitim učenicima, navedu koji je najprimereniji oblik obrazovanja i vaspitanja učenika potencijalno darovitih za hemiju. Rezultati su prikazani u tabeli 6.

Tabela br. 6: *Preporuke nastavnika – najprimereniji oblici rada sa darovitim učenicima*

tvrdnja	f	%
Redovni razredi s obogaćenim programom za darovite učenike.	28	45,9
Posebni razredi (odeljenja) za darovite.	26	42,6
Posebne škole za darovite.	18	29,5
Redovni razredi sa dodatnim aktivnostima za darovite.	26	42,6
Različiti oblici akceleracije.	15	24,6
Neki drugi oblici.	1	1,6

Kao najprimereniji oblik obrazovanja i vaspitanja darovitih učenika, nastavnici vide redovne razrede. Prema mišljenju 45,9% nastavnika, najbolji oblik rada jesu redovni razredi čije programe treba obogatiti novim sadržajima prema interesovanjima darovitih učenika, zatim slede posebni razredi (odeljenja) za darovite i redovni razredi sa dodatnim aktivnostima za darovite (42,6 %). Neki nastavnici (29,5 %) se zalažu za posebne škole za darovite, dok se 24,6% nastavnika zalaže za različite oblike akceleracije.

### **Zaključak**

U ispitivanju stavova nastavnika hemije o identifikaciji i radu sa darovitim učenicima osvrnuli smo se na četiri ključne tačke: samoopažanje nastavnika, razumevanje darovitosti, prepoznavanje i identifikovanje učenika i na kraju na oblike vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima.

Nastavnici hemije u celini povoljno procenjuju svoje znanje, skoro svaki drugi nastavnik je potpuno zadovoljan svojim znanjem. Darovite učenika, prema percepciji većine ispitanika, odlikuju visoke opšte intelektualne sposobnosti koje obezbeđuju uspeh u učenju. Na rang listi svojstava darovitih, na zadnjem mestu nalaze se kreativna svojstva. Prema oblicima rada koje su navodili nastavnici hemije, možemo zaključiti da se u najvećoj meri primenjuju pripreme za takmičenje i dodatna nastava kao oblici rada dok je individualizovana nastava, sažimanje kurikuluma, upućivanje na mentora ili u školu na talente prava retkost. Neprimenjivanje različitih oblika rada sa darovitim učenicima uzrokovano je, što zbog objektivnog nedostatka adekvatnog prostora, laboratorijske opreme, što zbog nezainteresovanosti nastavnika. Osim navedenih teškoća koje se neposredno odnose na rad sa darovitim učenicima, rezultati upućuju na izvesne probleme koji su deo šire društvene zajednice: neadekvatno obrazovanje budućih nastavnika na fakultetima, nedostatak adekvatnih programa profesionalnog usavršavanja nastavnika koji se odnose na obuku za identifikaciju i rad sa darovitim učenicima.

Na kraju je važno ukazati na ograničenja ovog istraživanja, pre svega na ona ograničenja koja se tiču činjenice da je reč o prigodno formiranom uzorku. Iako ovo ograničenje limitira mogućnosti generalizacije dobijenih nalaza, istraživanje predstavlja prilog razmatranju problema darovitosti.

---

## Literatura

1. Alibabić, Š. (2004). Mentorstvo-strategija razvoja darovitih. U: *Strategije podsticanja darovitosti* (215–222), Viša škola za obrazovanje vaspitača,
2. Hozić, I. (2008). Da li i darovito dijete treba inkluziju?. *Pedagoška stvarnost*, 54(9-10), 1086–1091.
3. Đorđević, B. (2005). Roditelji, nastavnici i drugi odrasli o razumevanju (shvatanju) pojmova i termina darovitost i talenat. *Pedagoška stvarnost*, 51(9-10), 686–693.
4. Đorđević, B, Radovanović, I, Božin, A, Radović, V. i Paser, V. (2007). *Odrasli o darovitoj deci i mladima*. Beograd: Učiteljski fakultet.
5. Grandić R., Letić, M. (2009). *Roditelji i nastavnici o darovitoj deci i mladima*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
6. Knežević Florić, O. (2008). *Pedagog u društvu znanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
7. Maksić, S. (2007). *Darovito dete u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
8. Nikolić, R (2004). Nužnost promena sistema takmičenja kao strategije rada sa darovitim pojedincima. U: *Strategije podsticanja darovitosti* (143–153), Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača,
9. Stipić, M, Grandić, R. (2012). Mišljenja roditelja o darovitoj deci i o njihovom adekvatnom obrazovanju i vaspitanju. *Pedagogija*, 3, 362–375.
10. Tomić, O. (2011). Uloga nastavnika u razvijanju potencijala darovitosti kod učenika. *Pedagoška stvarnost*, 57(3-4), 240–255.
11. Špijunović, K. (2008): Osposobljenost vaspitača za identifikaciju dece potencijalno darovite za matematiku. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 11(9), 23–31.

\* \* \*

### ATTITDUES OF CHEMISTRY TEACHERS ABOUT IDENTIFICATION AND WORK WITH CHILDREN GIFTED FOR CHEMISTRY

**Summary:** *In the paper, we presented results of the research of thoughts of Chemistry teachers about problems of pedagogical-educational work with students gifted for Chemistry. Given results are in favour of the need for organised approach of training Chemistry teachers for recognising gifted students. Apart from this, the fact is that most Chemistry teachers consider gifted students as those who have high IQ, who are motivated, who learn fast, whereas on the other hand creative characteristics of students are not recognised as indicators of giftedness. It is very significant to notice that nowadays there are preparations for competitions as well as additional classes as forms of work with gifted students for Chemistry, whereas individualised teaching, summarising curriculum, tutoring or school for talents are very rare.*

**Key words:** *giftedness, students gifted for Chemistry, teachers, teaching Chemistry*

\* \* \*

### МНЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ О ВЫЯВЛЕНИИ ОДАРЕННЫХ В ХИМИИ УЧАЩИХСЯ И РАБОТЕ С НИМИ

**Резюме:** *В работе представлены результаты исследования мнения преподавателей химии о проблемах образовательной работы с одаренными в химии учащимися. Полученные результаты указывают на необходимость более организованного подхода к подготовке учителей химии для выявления одаренных учащихся. Кроме того, в поддержку этому, служит и данное, что большинство учителей химии считает одаренными тех учащихся, у которых высокий общий интеллект, которые мотивированы и быстро учатся; с другой стороны, творческие способности учащегося не признаются как показатель одаренности. Также, очень важно отметить, что сегодня, все еще, в значительной степени, как форма работы с одаренными в химии учащимися, наблюдаются дополнительные подготовки к соревнованиям и добавочная работа, пока индивидуализированное обучение, приспособление учебной программы, рекомендация ментора или школы для талантов – представляют собой настоящую редкость.*

**Ключевые слова:** *талант, учащиеся одаренные в химии (талантливые для химии), учителя, обучение химии*

**MA Aleksandar NAĐ OLAJOŠ**  
Filozofski fakultet  
Univerzitet u Novom Sadu  
**Dr Mara KNEŽEVIĆ**  
Pedagoški fakultet u Somboru  
Univerzitet u Novom Sadu

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 2, 2014. UDK: 371.331 ; 37.018.26
-------------------------------------------------------------------------------------

---

## MOGUĆNOSTI UKLJUČIVANJA RODITELJA U REALIZACIJU NASTAVNIH AKTIVNOSTI

---

**Rezime:** *Uključivanje roditelja u različite aspekte školskog života predstavlja važan segment vaspitno-obrazovnog procesa i u neposrednoj je vezi sa kvalitetom tog procesa. Saradnja roditelja i učitelja predstavlja važan preduslov za podsticanje razvoja deteta, za njegovo obrazovanje i uključivanje u društveni život. Uključivanje roditelja može da ima različite vidove: od informativnog razgovora, konsultovanja, sve do aktivnog i pasivnog učešća roditelja u nastavnom procesu. U radu su prezentovane mogućnosti uključivanja roditelja u različite vidove aktivnosti u okviru realizacije razredne nastave.*

**Ključne reči:** *učitelj, učenik, roditelji, nastavne aktivnosti, korelacijsko-integracijski sistem*

### **Saradnja učitelja i roditelja**

Saradnja porodice i škole, odnosno roditelja i učitelja, jedan je od važnih segmenata u vaspitnom i obrazovnom delovanju škole. Neophodno je ukazati na potrebu i značaj dobre i kontinuirane saradnje porodice i škole, imajući u vidu promene koje se sve intenzivnije odvijaju unutar našeg društva, a koje se odražavaju i na život savremene porodice. Mnoge vrednosti nepravedno se favorizuju u savremenom društvu, te se učiteljima nameće velika odgovornost da učenicima ukažu na trajne moralne vrednosti kao što su: iskrenost, časnost, poštovanje, poštenje, plemenitost, doslednost, hrabrost. Ovaj zadatak učitelj može realizovati samo uz svestranu pomoć i angažovanje roditelja koji ima »razvijenu svest o tome kakav sistem vrednosti želi da prenese na svoje dete« (Zuković, 2005: 27).

Porodici se kroz njen istorijski razvoj posvećivala posebna pažnja. Zbog prirode porodičnih odnosa, emocionalnih veza, kao i zbog velikih mogućnosti uticaja porodice, prvenstveno roditelja, na sveukupan razvoj dece, ona i dalje ostaje predmet pažnje mnogih naučnih disciplina. Tako, od najstarijih vremena u spisima i delima filozofa, pedagoga, psihologa, sociologa i književnika pronalazimo različita mišljenja o braku, roditeljstvu, porodici i njenoj vaspitnoj ulozi u razvoju dece.

---

U 19. veku o ulozi porodice u vaspitanju i obrazovanju dece pisao je Stevan V. Popović, nadzornik Bačko-budimske dijeceze i dugogodišnji upravnik Tekelijinog zavoda u Pešti, ističući »da svako vaspitanje mora imati korena u porodici« (Knežević, 2006: 88).

I danas se sve više ističe potreba saradnje porodice i škole, odnosno zauzimanje aktivne uloge roditelja u vaspitanju i obrazovanju dece izvan porodice. Brojni autori (Farkas, 1990; Mortimoreetal, 1988; Janković, 2008; Daniel, 2011; Jeynes, 2005; Kainz, Aikens, 2007) ističu pozitivnu korelaciju između postignutog uspeha učenika i aktivnog učešća roditelja u školskom životu i radu. Farkaš (Farkas, 1990) na osnovu ispitivanja stavova učitelja dolazi do zaključka da se uspeh etničko-manjinske grupe učenika poboljšava kada su roditelji aktivno uključeni u školski život. Martimor (Mortimoreetal, 1988) ukazuje na činjenicu da učenici ostvaruju bolji uspeh u osnovnoj školi u kojoj roditelji mogu pomoći učitelju u učionici ili aktivno učestvovati u radu škole. Posebno ističe važnost kontinuiranih roditeljskih sastanaka i mogućnost da roditelj u svakom momentu može posetiti učitelja. On ukazuje na to da škola treba da obezbedi različite aktivnosti u kojima mogu da učestvuju i roditelji.

Makbet (Macbeth, 1988), zastupajući ideju roditeljskog učešća u obrazovanju, ističe da roditelji moraju biti svesni svoje odgovornosti u procesu obrazovanja svoje dece. Uključenost roditelja u školski život deteta doprinosi njihovoj obaveštenosti o obrazovnom i socijalnom napretku deteta, kao i o teškoćama sa kojima se dete, odnosno učenik, suočava u školi.

Istraživanje koje je obavljeno na našim prostorima (Miljević et al., 2009) pokazuje spremnost većine ispitanih direktora škola za uključivanje roditelja u život škole i njihovu otvorenost za saradnju. Analiza podataka bila je uglavnom usmerena na pripremu deskriptivne analize, koja bi stručnjake i kreatore nastave obavestila o tome kako se roditelji mogu u većoj meri uključiti u život škola.

Iako su istraživanja u velikoj meri doprinela razumevanju važnosti uključivanja roditelja u školu, mnogi autori uključivanje ili angažovanje roditelja u život škole različito definišu. Pod terminom uključenost roditelja u školu podrazumeva se: 1) stepen komunikacije roditelja sa učiteljem (nastavnikom) o deci, odnosno učenicima (Epstein, 1991; Miedel, Reynolds, 1999); 2) interakcija roditelja i dece prilikom izrade domaćih zadataka (Clark, 1993; Cooper, Lindsay & Nye, 2000); 3) aktivno učešće roditelja u školskim aktivnostima (Mapp, 1999); 4) poštovanje roditeljskih pravila nametnutih u kući koja utiču na obrazovanje i razvijanje podrške kućnom vaspitanju (Desforges, Abouchaar, 2003). Navedena istraživanja dovode do konstatacije da se uključivanjem roditelja u život škole podiže kvalitet obrazovanja. U tom smislu, mnoge zemlje razvijaju politiku uključivanja roditelja u okvire svojih obrazovnih sistema i njihovog učešća u njima, što se uglavnom ilustruje kreiranjem različitih organa na nivou škole. Tako je i u Republici Srbiji zakonom definisano da sistem obrazovanja i vaspitanja svojom organizacijom i sadržajima obezbeđuje efikasnu saradnju sa porodicom uključivanjem roditelja, odnosno staratelja, radi uspešnog ostvarivanja postavljenih ciljeva obrazovanja i vaspitanja.

Uvidom u dosadašnju praksu, primećuju se slabosti u saradnji učitelja i roditelja, te Janković (2008) ističe da roditelji nisu dovoljno uključeni u realizaciju programskih sadržaja u razrednoj nastavi. Učitelj u svom radu ne sme dopustiti da saradnja sa roditeljima bude formalna, oficijelna, službena, hladna i zvanična. Takav odnos ne pokazuje tendenciju partnerskog rada. Roditelj koji je običan prolaznik u obrazovanju

---

svog deteta i koji dolazi u školu samo da se informiše o njegovim ocenama i eventualnim prekršajima treba da postane aktivan saradnik u ostvarivanju vaspitno-obrazovnog rada.

Prava saradnja je kada roditelji dolaze u većem broju da se druže, zabavljaju, uče, budu kreativni zajedno sa svojom decom, sa drugim roditeljima, učiteljima i nastavnicima. Da je to moguće i ostvarivo, potvrđuje i niz aktivnosti realizovanih u OŠ »Sreten Mladenović Mika« u Nišu kroz realizovan projekat *Male stvari pokreću svet*. Cilj projekta bilo je uključivanje roditelja iz manjinskih i marginalizovanih grupa u različite aspekte školskog života. Bilo je veoma važno uključiti i ostale roditelje kako bi integracija bila potpuna. Sam projekat odvijao se kroz više različitih aktivnosti koje su podrazumevale: »Poboljšanje informisanosti roditelja o načinima uključivanja u život i rad, pravljenje svojevrsnog vodiča za roditelje koji upisuju decu u prvi razred, uključivanje roditelja u različite sportske i kreativne aktivnosti čime je ostvarena bolja saradnja između roditelja koji pripadaju različitim nacionalnim grupama i nastavnika.«

### **Didaktičko-metodičke mogućnosti uključivanja roditelja u nastavne aktivnosti**

Savremene didaktičke i metodičke discipline preporučuju šire pristupe koji podrazumevaju funkcionalno povezivanje sličnih sadržaja iz različitih oblasti u jedinstvene logičke celine oko jednog problema ili teme. Na taj način se teme ili problemi mogu višestruko rasvetljavati i istraživati. Ovakve, integrativne teme, mogu se realizovati u okviru jednog predmeta ili interdisciplinarno u timskom radu učenika, učitelja i roditelja. Za realizaciju ovih tema potrebna je drugačija, fleksibilnija organizacija oblika rada u školi, odnosno drugačije planiranje i programiranje nastave. Neophodno je uz »analitičko, uključiti i tematsko planiranje i osmisliti i druga mesta za izvođenje nastave osim učionice« (Petrovački, 2008: 170), kao što su: biblioteke, muzeji, pozorišta, manastiri, galerije i parkovi, uz aktivno učešće roditelja u realizaciji.

Razrednu nastavu karakterišu celovitost gradiva i sama suština nastave da većinu predmeta realizuje učitelj. Uloga učitelja je bitna jer on realizuje nastavu u toku prve četiri godine osnovnoškolskog sistema. Učitelj, kao prva stručna osoba u sistemu obrazovanja, izgrađuje znanja, umenja i stavove kod učenika. Rad učitelja zasniva se na propisanom Planu i programu Ministarstva prosvete, koji učitelji mogu u određenoj meri prilagođavati potrebama svojih učenika.

U razrednoj nastavi gradivo se po prirodi stvari u većoj meri prepliće jer predmeti koji se proučavaju zbog uzrasta učenika ne prate strogu naučnu podlogu. Učiteljima je ostavljena mogućnost, a što je i neophodno, da u većoj ili manjoj meri, u zavisnosti od svog znanja i kreativnosti, vrše korelaciju sadržaja različitih predmeta i oblasti.

Korelacijsko-integracijski sistem zahteva kvalitetnog učitelja koji dobro poznaje savremene metodičke tendencije i zna kako će ih primeniti u svojoj nastavnoj praksi. Primena korelacijsko-integracijskog didaktičkog sistema zahteva od učitelja veliku inventivnost i stručnost. Ovaj sistem treba da doprinese boljem razumevanju i postupnom shvatanju pojedinih sadržaja.

Učitelj postaje kreator i organizator, osmišljava situacije za učenje, stvara prilike za učenje i vodi učenika kroz aktivnost učenja. Učitelj vodi računa o tome šta će učenik kroz nastavu saznati, ali i koje sposobnosti, veštine i osobine učenika kroz na-

---

stavu treba da razvija. S obzirom na to da savremena nastava učenje definiše kao obostranu aktivnost, ona postaje podrška između učenika i učitelja na sadržaju koji se uči.

Nove teme u nastavnim programima nude mogućnosti za nove, kreativnije oblike učenja i istraživanja. Stoga je određene nastavne jedinice moguće realizovati u saradnji učitelja i roditelja. Učestvovanje roditelja kao saradnika u razredu omogućuje učiteljima da bolje individualizuju nastavu. Učitelji i roditelji mogu se u razredu međusobno nadopunjavati sprovodeći interesantne aktivnosti i projekte. Entuzijazam roditelja podstiče i kod učitelja nove ideje. »Da bi učitelji bili zaista otvoreni prema roditeljima, i sami moraju verovati da je prisustvo i pomaganje roditelja u razredu korisno. Ako su uvereni u to, učiniće prvi korak i uključiti roditelje u aktivnosti u razredu. Roditelji, učitelji i učenici treba neprestano da iniciraju i organizuju učenje bez koga nema budućnosti. Deca uživaju naročito kada odrasli s njima dele svoja posebna interesovanja, veštine, znanja i hobije, postajući im tako pozitivni uzori. I roditelji će imati priliku da vide svoje dete u drugačijem svetlu budu li posmatrali decu u razredu i radili s njima« (Mihály, 2000).

Najpoznatiji okvir za evaluaciju roditeljskog učešća u obrazovanju, na svim nivoima, i za vođenje programa za roditeljsko učešće jeste Epstejnova tipologija (1992; 1996). Epstejn deli koncept roditeljskog učešća na šest kategorija: osnovne obaveze roditelja (npr. pozitivno kućno okruženje), pozitivne obaveze škola (npr. komunikacija sa roditeljima o programu i postignutom uspehu deteta), učešće roditelja u školi (npr. dobrovoljno učešće roditelja u školskim aktivnostima, pomaganje nastavniku), učešće roditelja u aktivnostima učenja i razvoja kod kuće (npr. pomoć roditeljima kako da međusobno deluju sa decom i pomognu im da uče), učešće roditelja u organizovanju školskog života (npr. savetodavni odbori, organizacije roditelja i nastavnika), saradnja roditelja sa zajednicom (npr. rad sa lokalnim preduzećima). Ove kategorije služe kao okvir za evaluaciju i planiranje uključenosti roditelja u škole i obrazovanje.

U našem obrazovnom sistemu ne postoji zakonska regulativa da roditelj prati čas ako mu to ne dozvoli učitelj. Ako roditelj sumnja da učitelj ne obavlja svoj posao kako treba, neophodno je pedagogu škole izneti problem. Primera konkretnog uvođenja roditelja na školski čas kod nas nema, dok se u američkom sistemu obrazovanja ne guje saradnja sa roditeljima primenom više različitih strategija.

U američkom obrazovnom sistemu roditelji su dobrodošli i, ukoliko imaju potrebu, mogu prisustvovati školskom času, ali roditelj ne može razgovarati sa učiteljem za vreme nastave. Znači, poseta školskom času svodi se na pasivnu ulogu roditelja. Međutim, roditelji mogu aktivno da se uključe u nastavni proces ukoliko prethodno pohađaju određenu radionicu iz neke pedagoško-psihološke oblasti (jezik, matematika, razvijanje samopouzdanja i slično). U toku radionica, roditelji se obučavaju da asistiraju učiteljima i drugom školskom osoblju. Volontiranje može biti nastavno ili vannastavno orijentisano. Volontiranje u nastavnom procesu podrazumeva da roditelji pomažu u nastavi pričanjem priče, pričanjem o nekom poslu, sviranjem nekog instrumenta, i da mogu pomoći učiteljima i nastavnicima oko predavanja. Autorka Vranješević (2009) ističe mogućnost uvođenja roditelja u nastavni proces na više različitih nivoa: roditelj kao asistent u nastavi, posebno u mlađim razredima; roditelj kao edukator u oblasti u kojoj je profesionalac/ekspert; učešća na različitim obrazovnim projektima koji se odvijaju u školi i u koje je škola uključena; roditelji kao evaluatori vaspitno-obrazovnog rada i kvaliteta rada ustanove.

---

Učitelji kroz uključivanje roditelja kao pomagača bolje upoznaju porodice učenika, kao i život lokalne zajednice, npr. bolje se upoznaju običaji, aktivnosti i tradicija zajednice u kojoj se nalazi škola. Saradnja učitelja i roditelja učenicima nudi uzor kako odrasli mogu saradivati u stvaranju i kreiranju okruženja za učenje i učiti zajedno sa učenicima. Roditelji mogu pomoći »učitelju u radu s malim grupama ili s učenicima pojedinačno, u pripremi didaktičkog materijala i pribora za rad, učestvujući u hobijima i interesovanjima dece, ili se mogu angažovati u razrednim projektima« (Mihály, 2000: 84).

Uključivanje roditelja u nastavne aktivnosti izuzetno je retko u našim školama. Ova činjenica i ne iznenađuje s obzirom na tradicionalne obrasce prisutne u školi. Stiče se utisak da učitelji ne žele da im se roditeljim mešaju u rad, pa tako najčešće i ne pri mećuju pravu vrednost saradnje na relaciji roditelj–učitelj.

### **Metodički model uključivanja roditelja u nastavu**

Nastava srpskog jezika u okviru koje je predviđena interpretacija i tumačenje bajki, veoma je pogodna za sprovođenje zahteva koje savremena nastava postavlja pred učitelje i učenike. Ovoj pripovednoj formi može se prilikom interpretacije prići sa različitih aspekata, uključujući i roditelja pomagača. Učenici u ovom periodu, u samom tumačenju teksta uočavaju mnoge pojedinosti, oni »dublje prodiru u skrivena značenja, uključujući i samu simboliku bajke« (Petrovački, 2008: 96).

Narodna bajka »Pepeljuga« izučava se u četvrtom razredu osnovne škole. Ova bajka je izuzetno zahvalna za interpretaciju. Za obradu ove nastavne jedinice primenom korelacijsko-integracijskog sistema predlažemo jedan školski čas gde učitelj treba da poveže gradivo iz Srpskog jezika, Poznavanja prirode, Likovne kulture, Narodne tradicije i Veronauke uz aktivno uključivanje roditelja. Interdisciplinarni pristup može dati pozitivne efekte u pogledu kvaliteta i trajnosti usvojenih znanja. Kreativno poniranje u strukturu narodne bajke ostvaruje se interpretacijom koja podrazumeva ne samo čitanje i razumevanje teksta, već i doživljavanje, usvajanje književnih pojmova i uočavanje jezičko-stilskih osobenosti.

Nekoliko dana pre realizacije nastavne teme, učitelj može pozvati roditelje telefonom ili sprovesti anketu kako bi saznao interesovanja roditelja. Učitelj deli učenike u pet heterogenih grupa, poštujući pri tome sposobnosti i afinitete učenika. Grupe dobijaju nastavne listiće, svaka grupa dobija posebne zadatke, a svaki učenik unutar grupe najpre pokušava samostalno da reši zadatke. Učenici upoređuju zadatke unutar grupe, a vođa grupe prezentuje rezultate rada svoje grupe. Ostali učenici mogu da dodaju svoja zapažanja. U svakoj grupi po jedan roditelj dobija zadatak: prva grupa učenika analizira tekst bajke, a roditelj pomagač treba da podseti učenike na neke od drugih varijanti bajke »Pepeljuga«; druga grupa učenika istražuje svet životinja u bajci, a roditelj ima zadatak da priča učenicima o seoskom domaćinstvu; treća grupa učenika analizira bajku iz vizuelnog aspekta, a roditelj ima zadatak da ispriča učenicima kako su se oblačili ljudi u njegovoj mladosti za svečane prilike; četvrta grupa učenika sagledava bajku iz ugla narodne tradicije, a roditelj pomagač treba da dočara vrednost davno zaboravljenih predmeta u domaćinstvu; peta grupa učenika analizira bajku sa aspekta veronauke, ističući moralne vrednosti, a roditelj pomagač podseća učenike na elemente liturgije. Osnovna ideja bajke sistematizovana u zaključcima biće determinisana i učvršćena u svesti učenika postizujući na taj način trajnost znanja. Ovako obrađena bajka postiže

---

obrazovne, vaspitne i praktične zadatke: da se uoči i odredi osnovna struktura bajke, da se proceni šta je ispravno a šta neispravno u ljudskom ponašanju, da se otkrije simbolička skrivena u bajci. Učenici ulaze u svet bajke, doživljavaju ga, razumeju uz prihvatanje trajnih moralnih vrednosti i životnih pouka.

## Zaključak

Iako opšti principi Zakona o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja ukazuju na neophodnost i značaj efikasne saradnje sa porodicom i uključivanje roditelja u vaspitno-obrazovni proces, implementacija principa saradnje predstavlja veoma složen i dugotrajan proces. U savremenoj školi postoji potreba da se roditelji aktivno uključe u nastavne i vannastavne aktivnosti radi unapređenja vaspitno-obrazovnog procesa. Kako bi došlo do ostvarivanja ovakvog cilja, neophodna je otvorenost škole za podsticanje partnerstva između roditelja i učitelja, kao i veći nivo motivisanosti roditelja da učestvuju u životu i radu škole. Na taj način se postavlja kamen temeljac za stvaranje partnerskih odnosa između roditelja i učitelja, i unapređuje se vaspitno-obrazovni rad u celini. Kada su roditelji partneri škole i učitelja, oni su dobri pomagači koji olakšavaju složen posao učitelja u celokupnom procesu učenja. Savremeni svetski tokovi nameću nove zahteve vaspitno-obrazovnom radu i našem društvu, tj. nameću nove zahteve obrazovnih i nastavnih strategija. Ovakvi zahtevi podrazumevaju adekvatnu saradnju porodice i škole, odnosno uključivanje roditelja u nastavne i vannastavne aktivnosti kako bi se obezbedila uspešna realizacija ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja. U ovoj saradnji roditelj se ne pojavljuje u ulozi učenika kojeg treba naučiti kako da vaspitava svoje dete, već u ulozi aktivnog učesnika i pokretača aktivnosti koji bi doprineo unapređenju saradnje u realizaciji nastave.

## Literatura

1. Vranješević, J. (2009). Roditelji i škola: Kako do uspešne saradnje? Dostupno na: [http://www.see-educoop.net/aeiq/outputs/preporuke\\_finalno.pdf](http://www.see-educoop.net/aeiq/outputs/preporuke_finalno.pdf), pristupljeno: 29. 11. 2012.
2. Daniel, G. (2011). Family-school partnerships: towards sustainable pedagogical practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 165–176.
3. Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. Nottingham, UK: Department for Education and Skills.
4. Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In: S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: Literacy through family, community, and school interaction*, Vol. 5 (261–276). Greenwich, CT: JAI Press.
5. Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships-preparing educators and improving schools*. Colorado USA: WestviewPress.
6. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Dostupno na: [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Serbia/Serbia\\_Law\\_fundamentals\\_education\\_system\\_cs.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Serbia/Serbia_Law_fundamentals_education_system_cs.pdf), pristupljeno: 1. 12. 2012.
7. Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(3) 237–269.
8. Kainz, K. i Aikens, N. L. (2007). Governing the Family through Education: A Genealogy on the Home/School Relation. *Equity & Excellence in Education*, 40, 301–310.
9. Knežević, M. (2006). *Stevan V. Popović u srpskoj kulturi*. Sombor: Pedagoški fakultet.
10. Mapp, K. L. (1999). Making the connection between families and schools: Why and how parents are involved in their children's education. Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard University, Cambridge, MA.

- 
11. Miedel, W. T. & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children. Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379–402.
  12. Mihály, I. (2000). A szülők és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 14(1), 98–112.
  13. Miljević, G., Pop, D., Durbin, Y. (2009). *Uključenost roditelja u rad škola u Jugoistočnoj Evropi – stavovi direktora*. Ljubljana: Pedagoški fakultet.
  14. Petrovački, Lj. (2008). *Metodička istraživanja u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
  15. Cooper, H., Lindsay, J. J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464–487.
  16. Clark, R. (1993). Homework-focused parenting practices that positively affect student achievement. In: N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (85–105). Albany: State University of New York.

\*\*\*

### POSSIBILITIES OF INCLUSION OF PARENTS IN THE REALIZATION OF TEACHING ACTIVITIES

*Summary: Involving parents in various aspects of school life is important part of the educational process and its directly related to the quality of the process. Cooperation between parents and educators are important prerequisite for the promotion of the child, since the child's welfare central interest to families and schools. Parents involvement can take various forms, through ordinary interview, consulting parents, to the active and passive, involvement of parents in the educational process. This paper presents the possibility of involvement of parents in different types of learning activities in teaching literature.*

*Key words: teacher, student, teaching, parents, collaboration, correlation and integration system*

\*\*\*

### ПОТЕНЦИАЛ УЧАСТИЯ РОДИТЕЛЕЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Резюме: Вовлечение родителей в различные аспекты школьной жизни, представляет собой важный сегмент образовательного процесса и напрямую связано с качеством этого процесса. Сотрудничество родителей и учителей является важной предпосылкой для продвижения ребенка, его образования и участия в общественной жизни. Вовлечение родителей может быть достигнуто через различные формы: от интервью, консультаций - к активному и пассивному участию родителей в процессе образования. В настоящей работе представлены возможности участия родителей в различных видах деятельности в рамках реализации преподавания в классе.*

*Ключевые слова: учитель, учащийся, родители, учебная деятельность (школьные мероприятия), корреляционно-интергративная система*

**Dr Tome NIKOLOSKI**  
Filozofski fakultet  
Skoplje

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 2, 2014. UDK: 159.9:929 Барт С.
-----------------------------------------------------------------------------------

---

## **SIRIL BART (CYRIL BURT) POSLE 100 GODINA**

---

**Rezime:** Ovaj rad je napisan povodom 100 godina od proglašavanja Sirila Barta (Cyril Burt) psihologom u Londonskom gradskom veću. Naime, 1913. godina smatra se početkom pedagoške psihologije kao prakse u Velikoj Britaniji jer se pedagoška psihologija razvijala na Bartovim temeljima. Opisan je program kao i problemi kojima se Bart u to vreme bavio. Bartov rad Savet je povoljno ocenio i umesto tri godine, koliko je bilo prvobitno planirano, Bart je u LCC ostao da radi oko 20 godina, posle čega je zamenio Č. Spirmana kao šefa Katedre za psihologiju. Bart je ostavio nekoliko stotina objavljenih radova. Njegovi podaci o korelaciji IQ blizanaca mnogo godina su navođeni kao dokaz za naslednost inteligencije. Iako je Bart najviše poznat po istraživanju korelacije IQ identičnih blizanaca, njegov doprinos psihologiji mnogo je veći. Za života je bio veoma cenjen, ali kad je umro, celokupni njegov rad podvrgnut je kritici. U radu su izneti argumenti onih koji su ga branili ali i onih koji su ga napadali. Na kraju rada je data ocena Bartovog doprinosa psihologiji.

**Ključne reči:** Siril Bart, IQ monozigotnih blizanaca, pedagoška psihologija kao nauka i praksa, »kontroverza Bart«

Ove godine u Ujedinjenom Kraljevstvu se odbeležava 100 godina od početka pedagoške ili školske psihologije kao prakse. Na početku želim da istaknem da se u UK termini »školska psihologija« i »pedagoška psihologija« koriste kao sinonimi. *British Psychological Society* u saradnji sa *History of Psychology Centre* objavili su knjigu *British Educational Psychology: The First Hundred Years* (Arnold & Hardy, 2013) koja daje, pored ostalog, obuhvatni pregled Bartovog rada i njegovog doprinosa razvoju pedagoške psihologije.

Bart je rođen 3. marta 1881. godine u Londonu. Otac mu je bio lekar, ali je u početku vodio apoteku da bi pomogao porodici dok je Bart studirao, da bi kasnije, nakon što se kvalifikovao, postao hirurški asistent. Otac ga je često vodio na svoje medicinske ture i jednom prilikom je sreo slavnog očevog pacijenta D. Galtona, brata F. Galtona. Tako je mladi Siril imao priliku da se upozna sa radom Galtona i sa

---

njegovim idejama, posebno sa njegovim studijama o statistici i individualnim razlikama.

Od 1902. godine studirao je filozofiju i psihologiju na Oksfordu. Psihologiju je studirao pod rukovodstvom Vilijema Mekdugala (William McDougal), koji ga je usmerio znajući za njegovo interesovanje za psihometriju. Mekdugal ga je 1907. pozvao da učestvuje u istraživanju o fizičkim i mentalnim karakteristikama britanskog naroda, u kojem je radio na standardizaciji psiholoških testova. Ovaj projekat ga je doveo u kontakt sa Spirmanom i K. Pirsonom. Takođe treba istaći da je 1908. godine posetio Univerzitet u Vizburgu na kome se susreo sa Osvaldom Kulpeom. Te godine postao je asistent za psihologiju na Univerzitetu u Liverpulu, gde je radio sa poznatim fiziologom Čarlsom Šeringtonom (Charles Sherrington), kojom prilikom je koristio Spirmanov model generalne inteligencije u analizi podataka o performansi školske dece na bateriji testova. Tada je izveo jedan interesantan zaključak: da dečaci iz porodica više klase u privatnim školama imaju veće skorove nego dečaci u državnim osnovnim školama i da je ova razlika nasledna.<sup>1</sup>

Godine 1913. Bart dobija posao u Londonskom gradskom veću (*London County Council*). Time je u stvari označen početak obrazovne psihologije kao prakse u Velikoj Britaniji. Č. Spirman, koji je u to vreme bio šef Katedre za psihologiju na *University College London*, podržao je Bartovu kandidaturu ovim rečima: »... on je smatran od većine stručnjaka za najbriljantnijeg i najperspektivnijeg pripadnika mlade generacije psihologa na Britanskim ostrvima. Što se tiče njegovih specifičnih kvalifikacija za to radno mesto, u ispitivanju dece on je stekao svoju profesionalnu reputaciju«. <sup>2</sup> U maju, pre 100 godina, Bart je počeo da radi, sa skraćenim radnim vremenom (part-time), kao obrazovni psiholog lokalnih obrazovnih vlasti. U stvari, radno mesto je samo po imenu bilo sa skraćenim radnim vremenom. Bart je radio mnogo više. Kako navodi Hrnšou najpoznatiji Bartov biograf, njegov zadatak je bio da dva dana nedeljno testira učenike predložene za specijalne škole, a jedan dan nedeljno da sastavlja testove i da radi istraživanja izvan Londona. Na ovom radnom mestu ostao je skoro 20 godina, do 1932. godine.

Profesija pedagoški psiholog u Velikoj Britaniji rođena je proglašavanjem Barta za psihologa u Londonskom gradskom veću (*LCC*), kad je imao 30 godina. Bartova interesovanja bila su raznovrsna. Njegova preokupacija bila je inteligencija i proučavanje blizanaca, ali njegov rad je obuhvatio i decu koju je tada nazvao »nazadnom«, delinkvenciju, uticaj vazdušnih napada na decu, uticaj domaće atmosfere na decu, uticaj nedostatka spavanja na školski rad i profesionalno vođstvo (profesionalna orijentacija). Postao je »jedini psiholog za svu školsku decu u Londonu, bez prethodnika da ga usmerava kako da izvrši svoj zadatak«. <sup>3</sup> U izveštaju koji je obuhvatio prvih 16 meseci, bio je u stanju da tvrdi da je u toku prve godine testirao, lično ili uz pomoć učitelja, više od 2000 dece. Tako je shvatio da »psiholog koji obavlja pedagoški rad u stvari započinje novu nezavisnu nauku«. <sup>4</sup>

Bart je pokušao da definiše i formalizuje ulogu pedagoškog psihologa u terminima pet funkcija: konsultacije, procenjivanje, intervencije, obučavanje i

---

<sup>1</sup> Burt, C. L. (1909). *Experimental Texts of General Intelligence*. *The British Journal of Psychology*, 3, 94–177.

<sup>2</sup> Hearnshaw, L. S. (1979). *Cyril Burt: Psychologist*. Hodder & Stroughton, 31.

<sup>3</sup> *Ibid.*, 34.

<sup>4</sup> *Ibid.*, 35

---

istraživanje. On je sjedinio sva ova polja koja sačinjavaju modernu funkciju savremene pedagoške psihologije. Nakratko ćemo o njima prodiskutovati.

*Konsultacije.* Sa odgovornošću da dâ psihološki servis celoj školskoj populaciji u *City of London*, nema sumnje da je Bart morao da vrši konsultativnu uslugu. Nikad nije radio sam, već zajedno sa nastavnicima, socijalnim radnicima, lekarima...

*Procenjivanje.* U svom radu Bart je bio suočen sa procenjivanjem i svoj rad je zasnivao na psihometriji. U stvari, njegov rad je bio širi, testovi su bili značajni ali nisu bili jedini. Opservacije su bile važnije. U knjizi *Handbook of Tests for Use in Schools* istakao je da testovi »ne mogu da pretenduju da daju veću sigurnost ili da dozvole potpuniju informaciju nego što bi se dobila na osnovu suda iskusnog učitelja«. <sup>5</sup> Plan rada koji je prihvatio opisala je Gertruda Kiar – imao je četiri linije: 1) informacije koje je dao učitelj; 2) informacije o porodici dobijene od socijalnog radnika; 3) izveštaj školskog lekara o zdravlju deteta i 4) obuhvatna studija dečjih intelektualnih, obrazovnih, emocionalnih i moralnih karakteristika (standardizovani psihološki testovi, intervjui sa roditeljima i posmatranje). <sup>6</sup> Reč je, dakle, o posmatranju zasnovanom na širokoj osnovi a ne samo na statističkom psihometrijskom procesu.

*Intervencije.* Iako je izgledalo da je prezauzet svojim centralnim aktivnostima, Hrnšou je zabeležio da su svi koji su posmatrali Barta na njegovom poslu smatrali da je bio veliki kliničar i da je pisao neobično lepe izveštaje. S druge strane, na sistematskom nivou, njegove publikacije ocenjivane su kao veoma korisni saveti o intervencijama.

*Obučavanje.* Bart je bio izvanredan nastavnik, najpre na Univerzitetu u Liverpulu, potom kao honorarni profesor pedagoške psihologije u *London Day Training College* i kasnije kao profesor na *University College London*. Pored toga, ustanovio je kurseve za pedagošku psihologiju i pod njegovim rukovodstvom bio je ustanovljen *Child Guidance Council, London Child Guidance Training Centre* sa ciljem »da daje obuhvatnu obuku psihijatrima, psiholozima i socijalnim radnicima«. <sup>7</sup>

*Istraživanje.* Na polju istraživanja Bart je bio najuticajni. Oblikovanje i rekonstrukcija obrazovnog sistema u UK nakon rata »u velikoj meri su zavisili od dokaza psihologa, posebno profesora Cyrila Burta«. <sup>8</sup>

## Počeci rada

Podsticaj da LCC 1913. godine imenuje psihologa bila je potreba da se osmisli ispit za učenike za prijem u specijalne škole. Leslie Hrnšou, Bartov biograf, piše: »Sumnjalo se da su medicinska lica dotada odgovorna za ovaj ispit slala mnogo đaka koji su bili retardirani a ne mentalno deficijentni u specijalne škole, i nadali su se da se skupe greške mogu izbeći pomoću psihološkog testiranja. Tako se, posle izvesne debate, Savet saglasio da izabere psihologa a ne dodatno medicinsko lice«. <sup>9</sup> Ova politička odluka da se otvori nova profesija doneta je kao odgovor na društvene,

---

<sup>5</sup> Burt, C. L. (1948). *Handbook of tests for use in schools*. London: Staples Press, XIII.

<sup>6</sup> Keir, G. (1952). Symposium on psychologists and psychiatrists in the child guidance service: III – A history of child guidance. *British Journal of Educational Psychology*, 22(1), 5–19.

<sup>7</sup> Hearnshaw, L. S. (1979). *Cyril Burt: Psychologist*. Hodder & Stroughton, 97.

<sup>8</sup> Van der Eyken, 1973, in *Ibid.*, 111.

<sup>9</sup> *Ibid.*, 33–34.

---

ekonomske i zakonske uslove u Velikoj Britaniji, kao što je uvođenje obaveznog obrazovanja i priznanje da postoje deca kojima je teško da slede nastavni program, bilo zbog poteškoća u učenju, emocionalnih problema ili socijalne ekskluzije. Bilo je odlučeno da Bart sam napravi plan rada. Kada je, konačno, Savet usvojio plan, on je imao tri dela: 1) da se uz pomoć nastavnika i psihologa vrše istraživanja (*surveys*) dece, 2) da se ispita i podnese izveštaj o individualnim slučajevima obrazovne subnormalnosti, o nadarenim učenicima i o učenicima sa problemima u ponašanju (uglavnom u vezi sa mladalačkim prekršajima), 3) da se proučava i izveštava o psihološkim aspektima za bilo kakav obrazovni problem koji se s vremena na vreme može pojaviti (posebno u vezi sa ispitom Saveta za prijem u drugi ciklus obrazovanja).<sup>10</sup> Bart je ovaj zadatak ispunio sa neverovatnom energijom i kreativnošću. U izveštaju o prvih 16 meseci rada napisao je: »U toku prošle godine psiholog je ispitao, lično ili uz pomoć nastavnika, preko 2000 dece u školama Okruga. Ovu decu, okruglo, čini oko 400 subnormalne dece, oko 200 sa mentalnom defektnošću i oko 1400 normalne dece«. Ako nije uzeo ni dan odmora u toku ovih 16 meseci, on i saradnici koji su mu pomagali mora da su pregledali više od 15 dece na dan.<sup>11</sup> U vezi sa ovim izveštajem, u govoru na sastanku Udruženja za pedagošku psihologiju, 50 godina kasnije, Bart je objasnio svoj metod rada: »Vi ćete razumeti da je u toku nekoliko mojih prvih godina mnogo mojih radnih dana bilo potrošeno na studiju ovih slučajeva. Bilo kakav problem da se pojavio, umesto da svako dete pozovem u kancelariju, našao sam da je mnogo efektivnije da ga proučavam tamo gde se ono nalazi i to je, naravno, pretpostavljalo da ga posetim u kući i da ga posmatram kako se igra sa drugovima na ulici« (Rushton, 2002: 565). Bartov individualni rad sa decom i obimna istraživanja postavili su temelj za dve važne publikacije: *The Young Delinquent* (1925) i kasnije *The Gifted Children* (1975).<sup>12</sup>

Ukazao bih na jedan manje poznat Bartov doprinos. On se, naime, pored ostalog bavio i tipografijom. Iako nije opštepoznato, kao vodeći pedagoški psiholog dao je značajan doprinos dizajniranju obrazovnih i nastavnih tekstova, o kojima je napisao i udžbenik.<sup>13</sup> Na polju planiranja tekstova Bart je dao pet tema koje će biti ukratko pomenute. Bartova istraživanja na polju tipografije podležu istim teškoćama kao i njegov rad na polju testiranja inteligencije – u nekim slučajevima teško je utvrditi da li su saradnici zaista postojali i da li su uopšte prikupljeni statistički podaci.

Problemi u vezi sa proredom (špacioniranjem) teksta na stranici i danas su predmet rasprave kako u vezi sa štampanim tekstom tako i u vezi sa elektronskim tekstom (Hartley, 2012a; Reynolds and Walker, 2004). Bart je istakao da nije neophodno da se popuni svaka linija na stranici samo zato što na njoj ima dovoljno prostora: »Za početnika, dužina treba da se opredeli značenjem i organizacijom misli a ne tipografskim konvencijama... desna margina treba da se ostavi nepravilna«. Iako

---

<sup>10</sup> Valentine, C. (1965). Cyril Burt: a biographical sketch and appreciation. In: C. Banks & P. L. Broadhurst (Eds.), *Studies in psychology presented to Cyril Burt* (str. 11–20). London: University of London Press, 15.

<sup>11</sup> Burt, 1914, prema Hearnshaw. L. S. (1979). *Cyril Burt: Psychologist*. Hodder & Stroughton, 34.

<sup>12</sup> Burt, C. L. (1925). *The Young Delinquent*. The The University of London Press; Burt, C. L. (1975). *The Gifted Children*.

<sup>13</sup> Burt, C. (1959). *A psychological study of typography*. Cambridge: Cambridge University Press.

---

nije dao podatke da potkrepe ove tvrdnje, to je u to vreme bila nova ideja.<sup>14</sup> Druga tema kojom se bavio bili su *efekti prisustva ili odsustva serifa na brzinu čitanja*. Ovo je još uvek predmet rasprave za neke dizajnere. Međutim, pošto su serifi samo jedan aspekt fonta (*typeface*), i kada ima još mnogo aspekata: veličina, intenzitet, međuslovno i međulinijnsko proređivanje, nije adekvatno izolovati ovu posebnu varijablu (Arditi & Cho, 2005). Potom, Bart se bavio *uticajem različitih slogova na brzinu čitanja i razumevanja*. Danas je ova tema predmet brojnih istraživanja (Thiesen and Dyson, 2010; Hartley, 2012b). Sledeća tema bio je *uticaj različite dužine linije na brzinu čitanja i razumevanja* (i danas je uobičajeno da se najpre razmotri pitanje čemu je namenjen tekst a zatim kako je najbolje izložiti ga, u jednoj ili u dve kolone (Hartely, 2004). Na kraju, Bart se bavio i *preferencijama čitalaca kad je reč o različitim slogovima* (fontovima), problemom o kome danas postoje brojna istraživanja (Shaik, Chaparro and Fox, 2006; Shaikh, 2009).

### **Bartov doprinos psihologiji i kontroverza »Bart«**

Bart je umro 10. oktobra 1971. godine u 88. godini, široko prihvaćen kao jedan od vodećih britanskih psihologa svoje generacije. Dve godine kasnije, *Sunday Times* je objavio članak sa naslovom »Suštinske podatke falsifikovao je jedan eminentni psiholog«. Autor napisa, O. Žili, takođe je saopštio da njegove pomoćnice M. Hauard (Howard) i J. Konvej, kojima je Bart priznao zaslugu za skupljanje podataka, 1955. i 1966. godine, nisu mogli da nađu i tvrdio je da Bart, jednostavno, morao da je izmislio podatke o blizancima. Ovaj članak izazvao je široku raspravu, pri čemu su neki psiholozi, kao Džensena i Ajzeka verno branili Bartovu reputacija dok su ga drugi žestoko kritikovali. Izgleda da se stvar slegla kada je Hrnšou, poznati autor na polju istorije britanske psihologije, objavio Bartovu biografiju i stidljivo priznao da su optužbe protiv Barta opravdane i dodao nove optužbe. Iako su neki psiholozi nastavili da podržavaju Barta,<sup>15</sup> mnogi, uključujući i Džensena i Ajzeka, prihvatili su tvrdnju da je Bart počinio falsifikat.

Nova faza u »slučaju Bart« nastupila je pojavljivanjem dve knjige: *The Burt affair* (1989) R. Džounsua i *Science, Ideology and the Media: the Cyril Burt scandal* (1991) Ronalda Flečera. Prihvatajući argumente koje je izneo Banks (1983), obojica su insistirali da je slučaj protiv Barta neubedljiv i da mu je napravljena velika nepravda. Knjige su bile naširoko povoljno prikazane i činilo se da je Bart oslobođen svake krivice.<sup>16</sup> Nekoliko godina kasnije, pojavila se knjiga Mekintoša (Makintosh, 1995a) u kojoj su izneti drugačiji zaključci.<sup>17</sup>

Džouns (2003) navodi još jedan uzrok što afera još živi, članak koji je 1976. izašao u *Sandey tajmsu*, koji je započinjao tvrdnjom da su »vodeći naučnici ubeđeni da

---

<sup>14</sup> Burt, C. L. (1960). The typography of children's books – a record of research in the UK. In: G. Z. F. Bereday & J. A. Lauwerys (Eds.). *The yearbook of education*. London: Evans.

<sup>15</sup> Banks, C. (1983). Professor Cyril Burt. Selected reminiscences. *Journal of the Association of Educational Psychologists*, 6, 21–42; Cohen, J. (1983). Sir Cyril Burt: A brief note. *Journal of the Association of Educational Psychologists*, 6, 64–77.

<sup>16</sup> Joynson, R. B. (1989). *The Burt affair*. Routledge; Fletcher, R. (1991). *Science, Ideology and the Media: the Cyril Burt scandal*. New Brunswick, NJ: Transaction.

<sup>17</sup> Mackintosh, N. J. (Ed.) (1995a). *Cyril Burt: Fraud or framed?* Oxford: Oxford University Press.

---

je Bart objavio falsifikovane podatke i izmislio važne fakte da podrži svoju kontroverznu teoriju da je inteligencija nasleđena«. Rasprava o naslednosti inteligencije – danas bi se većina psihologa saglasila – osrednja je, ali nije bila 1970. I dok je Bart verovao da genetske razlike doprinose razlikama u skorovima na testovima inteligencije, bilo je psihologa koji su ovo osporavali. Kamin je, na primer, tvrdio: »Ne postoje podaci koji će omogućiti opreznom čoveku da prihvati hipotezu da su IQ skorovi u bilo kom stepenu nasleđeni«. <sup>18</sup>

### *Studije o inteligenciji blizanaca i srodnika*

Od 1943. Bart je objavio izvestan broj radova (dva pod imenom J. Konvej) tvrdeći da su on i njegovi asistenti skupili podatke na posebnim jednojajčanim blizancima (MZ). Počeli su sa 15 parova blizanaca 1943, potom su ovaj broj 1955. godine povećali na 21, pa na 42 1958. godine i, na kraju, na 53. U poslednjim radovima je tvrdio da su nađeni novi slučajevi: »Od poslednjeg pregleda tih slučajeva... naša se kolekcija još više povećala. U međuvremenu, nađeni su novi slučajevi razdvojenih blizanaca i skupljeni su novi podaci«. <sup>19</sup> I kao da je hteo da doda nezavisan dokaz: »Moramo da sačekamo rezultate gospođice Konvej i drugih koji primenjuju testove različitih sposobnosti na blizance koji su odvojeni nakon rođenja«. <sup>20</sup> Ovaj kratki komentar Vilijemsa, Bartovog nekadašnjeg učenika, bio je odgovor na pismo C. R. Patersona koji je komentarisao neke nalaze i argumente o faktorskoj analizi koje je Vilijems ranije objavio. Želim, ukratko, da pomenem tehnologiju koju je koristio Bart dok je bio urednik lista *British Journal of Psychology*. Najpre bi bio objavljen naručeni komentar nekog njegovog rada, a onda odgovor koji je još više pojačavao argumente iznesene u radu.

Hrnšou je argumentovao da je Bartova sugestija da je gospođica Konvej bila veoma zauzeta skupljajući nove podatke o blizancima do 1966. godine skoro sigurno neistinita. Flečer (1991) tvrdi da ni Hauardova niti Konvejeva nisu skupili podatke o 32 nova para blizanaca posle 1955. godine. <sup>21</sup> Na primer, Bart je rekao Ajzek 1971. godine da je većina podataka o blizancima skupljena pre rata. <sup>22</sup> Prema Žilieu, Bartova kućepaziteljka mis Arčer tvrdila je da nikada nije srela Hauardovu i Konvejevu, da joj je Bart rekao da je Konvejeva emigrirala 1950. godine. <sup>23</sup> Pošto nije mogao da im uđe u trag, Žili je zaključio da gospođice Hauard i Konvej isu postojale. <sup>24</sup>

Teško je odupreti se zaključku da je većina novih podataka jednostavno fabrikovana, da oni nisu prikupljeni nakon 1954. godine sasvim je sigurno. Bart je sigurno kriv za ozbiljno nepoštenje kada je više puta implicirao da su podaci skupljeni

---

<sup>18</sup> Kamin, L. J. (1974). *The science and politics of IQ*. Potomac, MD: Lawrence Erlbaum, 1.

<sup>19</sup> Burt, C. L. (1966). The generic determination of differences in intelligence: A study of monozygotic twins reared together and apart. *British Journal of Psychology*, 57, 146.

<sup>20</sup> Williams, E. D. (1960). The general aesthetic factor. II. Reply. *British Journal of Psychology*, 13, 89.

<sup>21</sup> Fletcher, R. (1991). *Science, Ideology and the Media: the Cyril Burt scandal*. New Brunswick, NJ: Transaction.

<sup>22</sup> Hearnshaw, L. S. (1979). *Cyril Burt: Psychologist*. Hodder & Stroughton, 239.

<sup>23</sup> Gillie, O. (1980). Burt: The scandal and the cover-up. *Supplement to Bulletin of the British Psychological Society*, 33, 12.

<sup>24</sup> Gillie, O. (1976). Crucial data was faked by eminent psychologist. *Sunday Times*, 24 October.

---

između 1950. i 1960. godine. Međutim, ostaje još nekoliko problema. Jedan je Bartova ubedljiva neodlučnost da dá sirove podatke brojnim ljudima koji su ih tražili. Neke podatke o monozigotnim blizancima dao je Kristoferu Dženksu (Christopher Jencks). U njegovom dnevniku iz tog vremena pisalo je: »Sledećih nekoliko dana proveo sam računajući podatke o blizancima za Dženksa«, kao i »... završio sam proveravanje podataka o Dženksu«. Pošto je Bart već objavio podatke u članku iz 1966, i to ne samo korelacije između skorova blizanaca, već i aritmetičke sredine i standardna odstupanja tih skorova, teško je shvatiti šta mu je preostalo da računa i zašto mu je za to trebalo toliko mnogo vremena.

Brend smatra da novi Bartovi podaci o MZ, saopšteni 1966. godine, u stvari nisu upšte Bartovi<sup>25</sup> već da su jednostavno uzeti iz Šildsove (Shield) studije.<sup>26</sup> Činjenica da je Bart »pozajmio« nečije podatke, a da to ne prizna, ne povećava njegovu reputaciju. Ako prihvatimo da je tako, onda treba da se pitamo kako je Bart konvertovao dva testa koja je saopštio Šilds u tri skora koja je on objavio o blizancima. Ima još razloga zbog kojih treba biti skeptičan prema Brendovim sugestijama. Bart je tvrdio da su svi njegovi MZ blizanci odvojeni pre no što su napunili šest meseci, ali je to istina samo za 24 para; takođe je tvrdio da su, osim u pet slučajeva, parovi blizanaca podizani u nepovezanim porodicama, ali je to tačno samo za 13 od Šildsovih podataka.<sup>27</sup> To mora da znači da mnogi podaci koje je Bart poslao Dženksu nisu mogli biti uzeti od Šildsa.

Barbridž je (2007), s druge strane, razvio sasvim drugačiji vid argumenata. On je hteo da odgovori na pitanje da li je moguće da je Bart našao tako veliki uzorak MZ blizanaca. Na prvi pogled bi se reklo da je to nemoguće poduhvat. Ali Barbridž je izneo argumente prihvaćene od Takeru (Tucker, 2007). MZ blizanci su, naravno, veoma retki. Najbolje procene su da se njihov procenat kreće od 0,35% od 0,40%. Prvo pitanje koje se nameće jeste veličina populacije kojom se Bart bavio, a on je naveo da je svoje subjekte našao u Londonu i u jugoistočnoj Engleskoj, između 1913. i 1940. Barbridž konstatuje da broj MZ parova blizanaca u ovoj populaciji iznosi između 17.000 i 19.000, a polazeći od drugih studija, procenio je da se broj parova razdvojenih blizanaca kreće od 165 do 385, iz čega sledi da nalaženje 53 para blizanaca nije bilo nemoguće. Ali treba imati na umu i druge stvari. Bart je tvrdio da su samo pet parova podizali rođaci i da su u sva 53 slučaja blizanci odvojeni pre uzrasta od šest meseci. Barbridž je zaključio da je, u najboljem slučaju, na raspolaganju samo jedna trećina koja bi zadovoljila ova dva ograničenja. Ako se prihvati donja granica procene (165 parova MZ blizanaca), Bartov uzorak od 53 para morao bi da obuhvata sve raspoložive blizance.

Bart (1966) i Konvejeva (1958) eksplicitno su tvrdili da je mnogo blizanaca koji su dodati njihovom uzorku posle 1955. godine bilo poreklom iz relativno visoke klase i da »su mnogi bili otkriveni u ličnim kontaktima«.<sup>28</sup> U podacima koje je Bart

---

<sup>25</sup> Brand, C. (1995). Burt-watching. *Nature*, 377, 394–395; Brand, C. (1996). *The g factor*. Chichester, Wiley.

<sup>26</sup> Shields, J. (1962). *Monozygotic twins brought up apart and brought up together*. Oxford: Oxford University Press.

<sup>27</sup> Burt, C. L. (1966). The generic determination of differences in intelligence: A study of monozygotic twins reared together and apart. *British Journal of Psychology*, 57, 141.

<sup>28</sup> Conway, J. (1958). The inheritance of intelligence and its social implications. *British Journal of Psychology*, 11, 186.

---

poslao Dženkinsu, zaista je bilo 12 parova koji su pripadali visokoj klasi. Ali koja je vjerovatnoća da je Bart, ili bilo ko od njegovih kolega ili asistenata, znao roditelje onih 12 parova odvojenih MZ blizanaca? Ako MZ čine 0,4% od ukupnog broja rođene dece, i da je sasvim mali procenat njih bio odvojen, sledi da je Bart morao da kontaktira sa između 5000 i 30.000 parova roditelja, što se čini neverovatnim.

### Obrazovni standardi

Bart je tvrdio da je dobijao skorove na testovima inteligencije i različitim mera školskog postignuća u londonskim školama svakih deset godina, počevši od 1914. do 1965. godine.<sup>29</sup> »Za upoređivanje školskih postignuća zahvalan sam studiji koju je sprovedla mis M. G. O’Konor. Ona je kompilirala podatke iz različitih istraživanja i izveštaja od 1914. pa dalje, zasnovane na testovima koje su primenjivali nastavnici ili postdiplomci.«<sup>30</sup> Citirajući jedan intervju koji je Bart dao za *Gardijan* 7. novembra 1969. godine, u kome je tvrdio da su testovi »davani redovno uzorcima od oko 200 đaka na uzrastu od 10 godina u 10 londonskih škola između 1914. i 1965. godine«, Hrnšou ističe da ova »masivna operacija« nije ostavila traga u Bartovim dnevnicima i vjerovatno je izmišljena.<sup>31</sup>

Ima, međutim još jedan ozbiljan problem u vezi sa podacima navednim u ovom članku. On se ne odnosi na testove znanja već na skorove IQ. Naime, godine 1914. aritmetička sredina je bila 100,3, dok je 1965. godine ona iznosila 99,5. Stvar je u tome što se u svakoj studiji o trendu IQ tokom 20. veka pokazuje povećanje u postignućima na testu od oko tri poena tokom dekade. Reč je o tzv. Flin efektu.<sup>32</sup> Kako da se to pomiri sa Bartovim nalazima? Rašton je smanjenje IQ učenika u londonskim školama objasnio kao posledicu masovnih migracija iz Afrike i sa Karipskih ostrva koja se odigravala od 1945.<sup>33</sup>

Ali i ako se prihvati činjenica da se tokom 1945. i 1965. godine IQ malo promenio, Bartov članak saopštava interesantne nalaze u vezi sa postignućima na testovima znanja. U proseku, postignuća đaka na testovima znanja (čitavanja, pisanja (*spelling*) i aritmetike) 1965. godine bila su bolja za 6,6 poena nego 1945. godine.

Na kraju, navedimo da izvestan broj autora ističe (Hearnshaw, 1979) da je Bart sistematski menjao istoriju faktorske analize, posebno nakon što je Spirman umro, s ciljem da sebe promovise kao prvog psihologa koji je koristio faktorsku analizu da otkrije strukturu ljudskih sposobnosti. Bart je zaista uveo tehnike višestruke faktorske analize (*Multiple Factor Analysis*) koja je išla dalje od onoga što je uradio Sprman.

---

<sup>29</sup> Burt, C. L. (1969). Intelligence and heredity: Some common misconception. *Irish Journal of Education*, 3, 75–94.

<sup>30</sup> Hearnshaw, L. S. (1979). *Cyril Burt: Psychologist*. Hodder & Stroughton.

<sup>31</sup> Ibid.

<sup>32</sup> Flynn J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171–191.

<sup>33</sup> Rushton, J. P. (1997). Sir Cyril Burt 'not guilty'. *Contemporary Psychology*, 42, 655–656.

---

## Zaključak

Ni za jednu nauku nije prijatno da se jedan njen veliki predstavnik, jednom široko priznat, potisne i da se njegov rad stavi pod sumnju. U takvom položaju našao se Bart, koji je ostao zasenjen posthumnim kontroverzama.

Bart je bio veoma cenjen i njegova su stručna postignuća poznata širom sveta. U Britaniji je 1946. godine dobio titulu *viteza*, a od Američke asocijacije za psihologiju dobio je 1968. godine nagradu *Edvard L. Torndajk*. Dva njegova rada o inteligenciji objavljena su u časopisu *American Psychologist* kao vodeći članci. Međutim, nakon njegove smrti, pojavila su se pitanja o verodostojnosti njegovih istraživanja. Nije prošla ni jedna godina od njegove smrti, a Leon Kamin sa Prinstona držao je predavanja širom Amerike kritikujući Bartove podatke koji su potvrđivali naslednu prirodu inteligencije. Kamin je posebno zabeležio da Bartovim napisima nedostaju detalji o blizancima: kada su bili testirani, kojim testovima. Takođe, on je uočio da su neki koeficijenti korelacija o jednojajčanim blizancima ostali identični na tri decimalna mesta uprkos značajnim promenama uzorka. Dve godine kasnije, Kamin je objavio knjigu *The science and Politics of IQ*, u kojoj je zaključio da »brojevi koji su ostali iza profesora Barta ne zaslužuju našu naučni pažnju«. <sup>34</sup> Iste godine A. Džensen je zaključio da su Bartove »korelacije beskorisne za testiranje hipoteza«. <sup>35</sup>

Neke od optužbi protiv Barta sada su prihvaćene. Na primer, sasvim je sigurno da je on objavio neobično mnogo radova, ali uglavnom u časopisu u kom je sam bio urednik (*British Journal of Psychology, Statistical Section*, koji je kasnije postao *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*), ali pod pseudonimom J. Konvej. Interesantno, Džouns i Flečer prešli su preko toga, smatrajući da su i drugi to radili i da je Bart trebalo da puni stranice časopisa, ili možda da mu je bilo nezgodno zbog velikog broja radova da se potpisuje svojim imenom. Samelson je, s druge strane, smatrao da je ova činjenica ključni dokaz da je u pitanju obmana. <sup>36</sup> Mekintoš je bio još oštrij: »Ja verujem da dokazi čine više verovatnim negoli ne, da podaci koje je on saopštio postoje samo u njegovoj fantaziji, drugim rečima, on ih je fabrikovao«. <sup>37</sup>

Bart ne može da se brani od optužbi. Ali, danas ima dovoljno dokaza da MZ blizanci zaista veoma liče jedno na drugo u pogledu IQ iako su bili odvojeni na ranom uzrastu. <sup>38</sup> Njegovo tvrdjenje da je reprezentativan uzorak školskih đaka imao isti IQ 1914. i 1965. svakako nije istinit, ali to niko nije primetio do 1995. godine. Kada čitamo naučni rad, ubeđeni smo da se zasniva na pošteno dobijenim podacima. Istini za

---

<sup>34</sup> Kamin, L. J. (1974). *The science and politics of IQ*. Potomac, MD: Lawrence Erlbaum, 47.

<sup>35</sup> Joynson, R. B. (1989). *The Burt affair*. Routledge, 24.

<sup>36</sup> Samelson, F. (1992). Rescuing the reputation of Sir Cyril [Burt]. *Journal of the History of the Behavioral Science*, 28, 221–233.

<sup>37</sup> Mackintosh, N. J. (1995). Does it matter? The scientific and political impact of Burt's work. In N. J., 148,

<sup>38</sup> Bouchard, T. J. (1997). IQ similarity in twins reared apart: findings and responses to critics. In: R. J. Sternberg and E. L. Grigorenko (Eds.), *Intelligence: Heredity and environment*. New York: Cambridge University Press. Pedersen, N. L., Plomin, R., Nesselroade, J. R., McClearn, G. E. (1992). A quantitative genetic analysis of cognitive abilities during the second half of the life span. *Psychological Science*, 3, 346–353.

---

volju, treba spomenuti, kako ističu Miler i Hersen, da su naučni falsifikati češći nego što se misli.<sup>39</sup>

Bart je radio kao psiholog praktičar skoro 20 godina (1913–1931); u ovom periodu razvio je psihometrijske instrumente (testove inteligencije i testove znanja) i u isto vreme kontinuirano prikupljao i analizirao podatke o deci i mladima u Londonu. Objavio je uticajne studije o distribuciji sposobnosti i obrazovnog postignuća i ocenjivanja. Pored toga, interesovao se za probleme prilagođavanja i mentalnog zdravlja mladih ljudi i 1925. godine objavio knjigu *The young deliequent*, u kojoj je predložio da se ustanovi *Child Guidance Clinic* u kojoj bi psihijatri, psiholozi i socijalni radnici pomagali deci (centar je otvoren 1928). Između 1926. i 1931. godine Bart je radio kao glavni psiholog u Londonu i kao nastavnik na *London Day Training College*, a potom se posvetio akademskom radu na *Univerzity College London*, na kome je ostao do penzionisanja 1950. godine.

U radu sa decom koja imaju teškoće u učenju i sa isključivim talentima Bart je saradivao sa nastavnicima. Prva obimnija monografija koja je proizašla iz njegovog rada u LCC bila je *Mental and Scholastic tests* i namenjena je prvenstveno učiteljima.<sup>40</sup> Tokom rada sa decom koja su manifestovala teškoće ili delinkventno ponašanje, on je uvideo potrebu da se formiraju širi profesionalni timovi. Druga njegova knjiga *The Young Delinquent* (1925) posvećena je sredinskim i fizičkim uslovima, intelektualnim i emocionalnim osobinama delinkvenata.

Bartovo razmišljanje o pedagoškoj psihologiji najviše impresionira savremenike: »Rad pedagoškog psihologa u suštini je rad naučnika istraživača. Ukratko, on je istraživač... bilo da se bavi individualnim slučajevima ili opštim istraživanjem« saopštava Rašton (2002). Opis prakse u potpunosti se slaže sa savremenom konceptualizacijom pedagoškog psihologa kao naučnika praktičara (Miller & Frederickson, 2006; Kelly, Woolfson & Boyle, 2008).

Bart ima jedinstveno mesto u britanskoj pedagoškoj psihologiji kao i u praksi pedagoške psihologije jer je ustanovio prvi program za obuku u pedagoškoj psihologiji u UK. Bart je ustanovio profesiju pedagoški psiholog na najširim mogućim osnovama. Njegova postignuća kao akademskog psihologa zadivljujuća su. Objavio je preko stotinu publikacija. Njegova interesovanja izlaze iz okvira pedagoške psihologije i obuhvataju, na primer, radove o facijalnoj ekspresiji, o dečjim snovima, o psihologiji intervjuisanja, o telepatiji, o tipografiji dečjih knjiga, o nadarenoj deci i, na kraju života, o religijskom obrazovanju.

Iako su nastale promene u kontekstu u kome se psihološke usluge pružaju u poslednjih 100 godina, mnogi problemi koji su postojali onda prisutni su i danas. Široka vizija pedagoške psihologije Barta obezbedila je temelj koji je sjedinio sve važne delove koji su formirali buduću praksu.

---

<sup>39</sup> Miller, A., Frederickson, N. (2006). Generalisable findings and idiographic problems: Struggles and successes for educational psychologists as scientist-practitioners. In: D. Lane & S. Corrie, (Eds.), *The modern scientist-practitioner: Practical approaches to guide how professional psychologists think* (str. 103–118). Routledge; Miller, D. J., Hersen, M. (1992). *Research fraud in the behavioral and biomedical sciences*. New York: Wiley; Lock, S., Wells, F., Farthing, M. (2001). *Fraud and misconduct in biomedical research* (3rd ed.). London: BMJ Books.

<sup>40</sup> Burt, C. L. (1921). *Mental and scholastic tests*. London: King and Son.

---

## Literatura

1. Arditi, A. & Cho, J. (2005). Serifs and font legibility. *Vision Research*, 45(23), 2926–2933.
2. Burbridge, D. (2007). Rejoinder. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 43, 87–89.
3. Hartley, J. (2012b). New ways of making academic articles easier to read. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12(1) 143–160.
4. Hartley, J. (1912a) Designing easy-to-read text. In C. Abraham & M.Kools (Eds.), *Writing health communication* (pp. 7–22). London: Sage.
5. Kelly, B., Woolfson, L., Boyle, J. (Eds.) (2008). *Frameworks for practice in educational psychology: A textbook for trainees and practitioners*. London: Jessika Kingsley Publishers.
6. Reynolds, L. & Walker, S. (2004). »You can't see what the words say«: Word spacing and letter spacing in children's textbooks. *Journal of research on reading*, 27(1), 87–98.
7. Rushton, J. P. (2002). New evidence on Sir Cyril Burt: His 1964 speech to the Association of Educational Psychologists. *Intelligence*, 30, 555–567.
8. Shaikh, D. (2009). Know your typefaces! Semantic differential presentation of 40 on screen typefaces. *Usability News*, 11, 2.
9. Shaikh, D., Chaparro, B. S., Fox, D. (2006). Perception of fonts: Perceived personality traits and uses. *Usability News*, 8, 1. Može se videti na: <http://psychology.ichita.surl.usabilitynews/81/PersonalityofFonts.asp>.
10. Thiessen, M. & Dyson, M. C. (2010). 'Clearer and better': Preferences of children with reading difficulties for typography and illustration in literacy materials. *The International Journal of Learning*, 16(12), 365–384.
11. Tucker, W. H. (2007). Burt separated twins: The larger picture. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 43, 81–86.

\*\*\*

### CYRIL BURT AFTER 100 YEARS

**Summary:** *This paper was written on the 100th anniversary of announcement of Cyril Burt for the psychologist at the London City Council. This announcement from 1913 is considered the beginning of pedagogical psychology praxis in Great Britain, because pedagogical psychology has been developing on Burt's foundation. The programme was described, as well as problems Cyril Burt was dealing with. The Council gave positive remarks on Burton's work, instead of three years working at LCC, Burton stayed for twenty years, and after that, he replaced Charles Spearman as a head for psychology department. Burt left several hundreds of published papers. His data about correlation of IQ twins have been stated for many years as a proof of inherited intelligence. Even though Burt is mostly known as a researcher of correlation of IQ identical twins, his contribution to psychology is much larger. He was renowned in his lifetime, but after his death, all his work started to be criticised. In the paper, there are arguments of those who agreed with his work and defence him, but also of those who were against his work. In the end of the paper, we gave estimation of the Burton's contribution to psychology.*

**Key words:** *Cyril Burt, IQ monozygotic twins, pedagogical psychology as science and praxis, »Burt« controversy*

\*\*\*

### СИРИЛ БАРТ (CYRIL BART) 100 ЛЕТ СПУСТЯ

**Резюме:** *Эта статья была написана по случаю 100-летия со дня провозглашения Сирила Барта (Cyril Bart) психологом в городском совете Лондона (London City Council). Это воззвание в 1913-ом году считается началом педагогической психологии как практики в Великобритании, ибо, педагогическая психология разрабатывалась на основах учения Барта. Нами описана программа, а также и проблемы, которыми Сирил Барт тогда занимался. Совет оценил работу Барта положительно и вместо три года (сколько первоначально планировалось), Барт в ЛСС остается работать почти 20 лет, после чего заменил Чарльза Спирмана (Charles Spearman) в качестве главы кафедры психологии.*

*Барт оставил сотни опубликованных работ. Его данные о корреляции IQ близнецов на протяжении многих лет был цитирован, в качестве доказательства наследуемости*

---

*интеллекта. Хотя Барт в свое время является самым известным психологом по изучению корреляции IQ монозиготных близнецов, его вклад в психологию гораздо шире. Пока жил, был очень высоко оценен, но после его смерти, вся его работа подвергается критике. В настоящей работе приведены аргументы тех, кто его защищал, как и тех кто на него нападал. В конце данной работы дается оценка вклада Барта в области психологии.*

**Ключевые слова:** *Сирил Барт (Cyril Bart), IQ монозиготных близнецов, педагогическая психология как наука и практика, «полемика Барт»*

**Dr Milan NEDELJKOVIĆ**  
Srpska akademija obrazovanja  
Beograd

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 2, 2014. UDK: 37:929 Недовић В. ; 373.54:37(497.11)"189
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

## DOPRINOS PROFESORA DR VELIZARA NEDOVIĆA OBELEŽAVANJU VEKA OBRAZOVANJA UČITELJA U JAGODINI<sup>1</sup>

---

**Rezime:** *Vek obrazovanja učitelja u Jagodini (1898–1998), jubilej kojim je obeležena stogodišnjica osnivanja Muške učiteljske škole u Jagodini (13. decembra 1898), vek obrazovanja učitelja, nastavnika i profesora razredne nastave u Učiteljskoj školi, Pedagoškoj akademiji i, danas, Učiteljskom fakultetu, predstavlja događaj od nacionalnog značaja u prosveti i kulturi srpskog naroda. Za obeležavanje ovog jubileja usvojen je poseban program u koji su unete aktivnosti koje su zahtevale angažovanje velikog broja stvaralaca. Jedan od njih bio je prof. dr Velizar Nedović. Svojim znanjem, mudrošću i neposrednim angažovanjem on je dao veliki doprinos obeležavanju ove godišnjice, osobito u domenu naučnoistraživačkog rada i izdavačke delatnosti.*

**Ključne reči:** *prof. dr Velizar Nedović, Učiteljska škola u Jagodini*

Cljevi obeležavanja stogodišnjice od osnivanja Muške učiteljske škole u Jagodini bili su: naučno i istorijsko vrednovanje događaja koji predstavljaju okosnice razvoja obrazovanja učitelja, nastavnika i profesora razredne nastave u Jagodini; odavanje priznanja istaknutim pojedincima koji su u minulih sto godina svojim znanjem i radom doprineli da se ove tri vaspitno-obrazovne ustanove afirmišu kao jedan od najznačajnijih rasadnika srpske prosvete; podsticanje i unapređenje nastave, naučnoistraživačkog rada i izdavačke delatnosti na Učiteljskom fakultetu u Jagodini; afirmisanje Učiteljskog fakulteta u naučnoj, stručnoj i kulturnoj javnosti Srbije i Jugoslavije i sagledavanje pravaca njegovod daljeg razvoja i obogaćivanje kulturnog i javnog života u Jagodini, Pomoravlju i Srbiji.

Sačinjen je Program obeležavanja veka obrazovanja učitelja u Jagodini (1898–1998). Sa njegovim polaznim osnovama upoznati su relevantni naučno-prosvetni i društveno-politički faktori u Republici, na Univerzitetu u Kragujevcu i u Pomoravskom okrugu. Program je jednoglasno prihvaćen na sednici Odbora za obeležavanje jubileja, 10. jula 1998. godine. To je intenziviralo već uveliko započete aktivnosti.

---

<sup>1</sup> Saopštenje podneto na Okruglom stolu posvećenom profesoru dr Dragutinu Frankoviću i profesoru dr Velizaru Nedoviću.

---

U domenu unapređivanja nastavnog rada, preduzet je niz mera i akcija čiji su cilj: modernizacija i osavremenjivanje sadržaja, oblika i metoda; tehnička modernizacija nastave i učenja; uređivanje nastavnog prostora; poboljšanje strukture nastavnčkog i saradničkog kadra; razmena iskustava sa drugim učiteljskim fakultetima u Srbiji. Fakultet je organizovao gostovanje istaknutih stručnjaka iz različitih sredina.

I u oblasti istraživačkog rada bilo je više zapaženih aktivnosti: na Fakultetu je organizovan naučni skup *Metodika – nastavna i naučna disciplina* (podneto je 25 saopštenja), potom naučno-stručni skup *Književno delo Gordane Brajović* (okupio je 15 izlagača), organizovana je Pedagoška tribina koja je bila posvećena dr Jovanu Đorđeviću, profesoru Filozofskog fakulteta u Beogradu, bivšem učeniku Učiteljske škole u Jagodini – na tribini je govorilo osam profesora i promovisana je knjiga prof. Đorđevića *Nastava i učenje u savremenoj školi*, Fakultet je posetila delegacija Pedagoškog univerziteta iz Krasnojarska na čelu sa rektorom.

Program obeležavanja jubileja imao je i sadržaje iz oblasti kulture, umetnosti, sporta, promociju jubileja u javnosti, književne večeri, muzičke koncerte, izložbe i dr. U Pedagoškom muzeju u Beogradu na Dan Svetog Save 1999. godine organizovana je izložba *Obrazovanje učitelja u Jagodini 1898–1998*, u Univerzitetskoj biblioteci u Kragujevcu promovisana su sva izdanja Fakulteta koja se odnose na jubilej.

Završna svečanost bila je Svečana akademija u Kulturnom centru u Jagodini, 12. decembra 1998. godine. Izveden je prigodni program i dodeljena su priznanja zaslužnim ustanovama i pojedincima.

### **Doprinos Velizara Nedovića obeležavanju veka obrazovanja učitelja u Jagodini**

Prof. dr Velizar Nedović (1928–2013) jedan je od najpoznatijih pedagoga u Srbiji u drugoj polovini XX veka. Rođen je u Bistrici kod Bijelog Polja. Filozofski fakultet (Grupa pedagogija) završio je u Zagrebu. Magistarsku tezu iz oblasti filozofije – *Koncepcija i funkcija pedagoško-instruktivne delatnosti* odbranio je na Filozofskom fakultetu u Beogradu, doktorsku disertaciju iz oblasti pedagogije – *Pedagoški pogledi Jovana Miodragovića*, na Filozofskom fakultetu u Prištini.

Prof. Nedović je bio čovek enciklopedijskog obrazovanja i široke pedagoške i opšte kulture. On je u oblasti pedagogije obeležio drugu polovinu XX veka i ostavio delo neprolazne vrednosti, naučno relevantno, aktuelno i podsticajno. Uticao je na razvojne promene u obrazovanju pisanom rečju i javnim govorima. Brižljivo je negovao svoj istraživački, predavački i spisateljski dar. Kao univerzitetski profesor bio je dosledan u prezentovanju savršeno oblikovane nastave.

Prevodio je sa engleskog, nemačkog i ruskog jezika. Više puta je, po nekoliko meseci, koristio studentske boravke u raznim institucijama obrazovanja, centrima za usavršavanje nastavnika, školama i na univerzitetima u Nemačkoj, Švajcarskoj, Austriji, Americi i Kanadi. Bio je izvanredno obavešten o najznačajnijim trendovima u razvoju pedagoške nauke i pedagoške prakse, osobito u zapadnoj Evropi i Americi. Učestvovao je u naučnim projektima, naučnim skupovima, kongresima pedagoga, na kojima je podnosio i uvodna izlaganja, održao je veliki broj javnih predavanja širom Srbije.

Nedović je plodan pedagoški pisac. Od 1956. do 2013. godine objavio je oko 150 radova, od kojih mnogi ulaze u red onih ostvarenja koja bogate i pokreću na pedagoško stvaralaštvo. Takva su dela: *Narav nastavnika*, *Prilozi teoriji obrazovanja*, *Obrazovanje i standardi*, *Učenje i čitanje u savremenoj kulturi*, *Srpska književnost i srpska pedagogija*, *Prosvetna politika ili politička prosveta*. Od dela koja su posvećena nacionalnoj istoriji pedagogije i

---

školstva, veliki značaj imaju: *Školstvo i vaspitanje u Sandžaku za vreme Turaka (1459–1912)*, *Pedagoški pogledi Jovana Miodragovića*, *Pedagoški ogledi Sretena Adžića*, *Nad pedagoškim delom Radisava Ničkovića*, *Vek Osnovne škole u Vitkovcu*, *Osvrt na život i delo Vladimira Grujića*.

Više radova V. Nedovića imalo je instruktivni karakter, primenjivani su u stručnim institucijama, u planiranju i obavljanju poslova na unapređivanju rada u institucijama koje se bave osavremenjivanjem nastave i učenja i usavršavanjem nastavnika.

U pedagoškim shvatanjima i delovanju V. Nedovića prepoznatljiva su evropska pedagoška polazišta i kriterijumi naučnosti i metodičnosti. Među pedagozima Srbije, on je krajem XX veka ponajviše insistirao na čvrstoj vezi balkanske i evropske, posebno nemačke pedagoške nauke i pedagoške kulture.

Od početaka pripreme za obeležavanje stogodišnjice obrazovanja učitelja u Jagodini, Nedović se aktivno uključio. Ukazivao je na to da je to izvanredna prilika da se taj veliki kulturni fenomen obeleži dostojno i na stvaralački način. Pri tome je u prvom redu imao u vidu potrebu da se proučava i istražuje koja će svojim rezultatima omogućiti celovit uvid u stvaralački rad i ostvarene rezultate u teoriji i praksi obrazovanja učitelja u Jagodini. Držao je da najveću pažnju zavređuje kritičko osvetljavanje ličnosti i dela prvog upravitelja Muške učiteljske škole u Jagodini Sretena Adžića.

Prof. Nedović se veoma angažovao u koncipiranju programa obeležavanja velikog jubileja. Pomagao je u pripremanju Spomenice i bio njen prvi recenzent. U Zborniku radova (3/1998) objavio je studiju »Sreten Adžić na razmeđi vekova« (Nedović, 1998: 27–47). Napisao je, po našoj oceni, dosada najbolju naučnu studiju o pedagoškom delu S. Adžića – *Pedagoški ogledi Sretena Adžića*. Imao je najznačajniju ulogu u promociji publikacija koje je Fakultet izdao u Univerzitetској biblioteci u Kragujevcu. Davao je veoma korisne predloge i podsticao druge u poslovima koji se odnose na istraživački rad i izdavaštvo.

U okviru programa obeležavanja stogodišnjice obrazovanja učitelja u Jagodini, M. Nedeljković i V. Nedović pripremili su reprint izdanje najpoznatijih dela S. Adžića pod zajedničkim naslovom *Uvod u nauku o vaspitanju* i za njega napisali predgovor. U sadržaj ovog izdanja ušla su sledeća dela S. Adžića: *Uvod u nauku o vaspitanju* (1892), *Vaspitačeve zabeleške* (1909), *Učiteljeve zabeleške* (1924) i *Poljska učionica: higijensko-pedagoška ustanova* (1924). Ukupno 360 stranica.

*Uvod u nauku o vaspitanju* (1892) objavljen je u Nišu. Reč je o kratkom ali veoma značajnom Adžićevom radu u kome je izneo stanovište da je prvo pitanje na koje pedagogija treba da odgovori, pitanje »šta je vaspitanje«. Adžićev odgovor je bio: »Vaspitanje je uticanje odraslih na razvitak vaspitanikov na takav način da se kod njega podstiču dobre telesne i duhovne osobine i one koje su mu nužne za život« (1892: 1). Neki od tih uticaja su prirodni, a neki veštački. Prirodni uticaji su urođena sposobnost čoveka da može da se razvija, kao i uticaji iz cele spoljne prirode. Veštački uticaji su porodični, društveni i školski. Na pitanje o »moći« vaspitanja, Adžić odgovara: »Vaspitanje niti je posve nemoćno, niti je svemoćno« (isto: 5). Razvoj čoveka zavisi od »urođenih i vaspitnih uticaja«, a dužnost je svakog pojedinca da se vaspitanjem unapređuje i usavršava jer se »bez toga gubi korak u razvoju«. Ali, takođe, piše da je pedagogija nauka i veština vaspitanja.

*Vaspitačeve zabeleške* (1909) sledeće su značajno pedagoško delo S. Adžića. Objavljene su u izdanju M. I. Kolarca u Beogradu. Ovo je delo namenjeno roditeljima i svim »priateljima dečjeg podmlatka«. Veoma dokumentovanu recenziju napisao je poznati srpski pedagog Jovan Miodragović, koji podseća da je Adžić dugo prikupljao interesantne vaspitne probleme i da na konkretnim primerima razvija pedagošku teoriju i daje pouke roditeljima i

---

učiteljima »za postupanje u njihovom vaspitnom poslu«. *Vaspitačeve zabeleške* sadrže trideset priloga – petnaest je zabeležaka iz dečjeg i vaspitačkog života, a petnaest su »crtice« iz drugih filozofskih i pedagoških dela, kao i piščevi aforizmi koji utvrđuju ili uopštavaju ono što je u zabeleškama izneo.

*Učiteljeve zabeleške* imaju pedagošku, umetničku i literarnu vrednost. One sadrže niz primera iz vaspitačkoga rada. Prvi put su objavljene 1894. godine u Nišu, drugo, dopunjeno i prerađeno izdanje, objavljeno je u Beogradu, u izdanju Izdavačke knjižarnice Gece Kona 1924. godine. Knjiga sadrži pet poglavlja: »Moralnost« (pripovesti) – Nađena lopta, Komadić pisaljke. Nemoj tuđe, Neće da prevari. Mali Konda; »Ophođenje« – Osveta i krađa, Veliki greh, Škola, Razlike u đakovanju, Nova škola, Veliki grešnik; »Čistota« – Pravila o pristojnosti, Perkanje, Kazna blagošću, Blažena kazna, Izdevanje imena; »Nastava« – Vodena zmijsa, Shvatanje, Sam sam kriv, nepostojanstvo dečjeg znanja, Kilometar, Čitanje, Pomračenje mesečevo, Kometa i »Razno« – Ostavili duvan, Noć na groblju, Kod gatara, Dražin slon. Reč je o tekstovima koji su korišćeni u nastavi i učenju. Pružali su široke mogućnosti za misaonu aktivizaciju učenika, za razvijanje zapažanja i negovanje dijaloga u nastavi. Autor je delovao u ovom pravcu od samog početka svog profesionalnog rada u Osnovnoj školi u Trsteniku (1880–1882).

*Poljska učionica: higijensko-pedagoška ustanova* (1924) objavljena je u Beogradu, u izdanju Ministarstva narodnog zdravlja. U predgovoru autor ističe da je ova neobična knjiga nastala iz iskustva, a na osnovu »pedagoško-higijenskih nauka«. Ideju o izgradnji poljskih učionica Adžić je poneo još iz studentskih dana na filozofsko-pedagoškim studijama u Beču i Lajpcigu (1882–1889). Adžićeve poljske učionice u Muškoj učiteljskoj školi u Jagodini prvi su primer te vrste u svetu. Adžić je bio osnivač i upravitelj učiteljske škole 22 godine. Podizanje poljskih učionica započeto je 1903. godine. Ministarstvo prosvete Srbije otkupilo je u blizini škole imanje od 10,5 hektara za školsko ogledno i instruktivno poljoprivredno dobro. Oslobođeni prostor površine 1,5 hektara 1903. godine pretvoren je u vrt, sa već ranije projektovanim poljskim učionicama u njemu. Prva poljska učionica počela je da se koristi 1908. godine, 1909. su dovršene još dve poljske učionice, a 1911. godine završene su i poslednje dve. Svaka od poljskih učionica imala je svoje ime.

Prema Adžiću, »poljska učionica je mesto u slobodnoj prirodi udešeno za održavanje časova nastave van školskih zidina«. Poljska učionica mora biti na slobodnom vazduhu, van školske zgrade, u zelenilu, uvek pod uslovima strogo higijenskim i pedagoškim. U knjizi su pregledno izloženi i obrazloženi: značaj poljskih učionica (higijenski, pedagoški, moralni, estetski i socijalni), njihova upotreba, podizanje raznih tipova poljskih učionica i na razne načine.

U godini obeležavanja stogodišnjice obrazovanja učitelja u Jagodini, Učiteljski fakultet u Jagodini je objavio Spomenicu *Vek obrazovanja učitelja u Jagodini (1898–1998)* (422 strane). Njeni autori, Jovan Đorđević, Živoljub Lazarević i Milan Nedeljković, u »Reči na početku«, ističu da ona »objedinjuje prosvetna pregnuća sto generacija učenika, studenata, nastavnika i profesora koji u svojim biografijama imaju zapisan, duži ili kraći, period proveden u klupama ili za katedrom Muške učiteljske škole, Pedagoške akademije za obrazovanje nastavnika razredne nastave ili, danas, Učiteljskog fakulteta. Svaka od tih generacija i svaki njen pripadnik ugradili su u srpsku prosvetu i kulturu deo sebe, obavezujući tim delima one koji dolaze i baštine bogatu prošlost ovog prosvetnog hrama. Svedočenja o njihovom radu ostavljena su u spomenicama povodom sličnih jubileja.« Pisanje Spomenice je bio veoma zahtevan i odgovoran posao. Profesor Nedović je bio u stalnoj vezi sa autorima, razmenjivao

---

sa njima mišljenja i iskustva. Nedović je bio prvi recenzent Spomenice i podnosilac uvodnog izlaganja na svečanoj promociji ovog dela u Univerzitetnoj biblioteci u Kragujevcu.

Prema Programu obeležavanja stogodišnjice obrazovanja učitelja u Jagodini, pripremljen je tematski Zbornik radova (3/1998), u kojem je objavljeno nekoliko istraživačkih radova vezanih za jubilej – V. Nedović, »Sreten Adžić na razmeđi vekova«; J. Đorđević, »Život i rad Dragoljuba Đ. Petrovića«; Lj. Radulaški, »Lik i pedagoško delo dr Vojislava R. Mladenovića«; Ž. Lazarević, »Uzdаница umnog razvoja budućih učitelja« i M. Nedeljković, »Kakav nam učitelj treba na selu«.

Prof. dr Velizar Nedović je u radu »Sreten Adžić na razmeđi vekova«, na 22 stranice, na celovit način predstavio životnu, radnu i intelektualnu biografiju S. Adžića. Istako je da »izuzetno interesovanje za različite pojave u životu i nauci čine delo Sretena Adžića veoma bogatim, složenim i raznovrsnim, nadasve u domenu pedagogike i obrazovanja« (Nedović, 1998: 27). Adžić je rano ostao bez roditelja pa se o njemu starao deda po majci. Osnovnu školu završio je u Trsteniku (1864–1868). Uzgred da podsetimo da je istu školu, dve godine ranije, završio Jovan Miodragović, poznati srpski pedagog. Prvu godinu učiteljske škole završio je u Kragujevcu, a ostale tri u Beogradu. Kao diplomirani učitelj, proveo je na radu u Osnovnoj školi u Trsteniku dve godine (1880–1882). Posvetio se poslu. Počeo je da pravi skice/pripreme za nastavu, koje su imale karakter metodičkih projekata, da pravi zabeleške o problemima sa kojima se sretao u radu. Izvodio je značajan deo nastave van učionice, čime je skrenuo pažnju na svoj rad. Država ga šalje u Beč kao državnog pitomca (1882) da studira nastavu za slepe, a zatim da produži filozofsko-pedagoške studije na tada čuvenom bečkom Pedagogijumu. Potom je Adžić prešao u Lajpcig gde ostaje na studijama šest semestara. U inostranstvu je ostao na školovanju šest i po godina.

Pofesorski rad započeo je u Učiteljskoj školi u Nišu, u kojoj je radio do ukidanja škole 1896. Nakratko je premešten u Učiteljsku školu u Beogradu, koja je potom premeštena u Aleksinac. Adžić je iz Aleksinca prešao u Mušku učiteljsku školu u Jagodini, u kojoj je postigao izvanredne rezultate u obrazovanju učitelja.

Posle Drugog svetskog rata bilo je sprečavano, pa i onemogućavano, istraživanje doprinosa S. Adžića razvoju pedagogije i školstva u Srbiji. Prema Nedovićevom saznanju i uverenju, »na prelomu vekova XIX i XX nesumnjivo je Adžić bio među najpoznatijim srpskim pedagozima. To što je radio u Trsteniku, Pomoravlju, pripremila je kandidata za studije u Evropi, Beču i Lajpcigu. To što je radio na studijama, pripremila je profesora učiteljskih škola u Nišu, Beogradu i Aleksincu. To što je radio kao profesor pedagogike, pripremila je prvi i jedini koledž u školama Srbije, pedagoški i ideološki centar mladih, srpski Iverdon, Pestalocijanum u Srbiji« (Isto: 45).

U okviru obeležavanja stogodišnjice obrazovanja učitelja u Jagodini, objavljena je knjiga *Pedagoški ogledi Sretena Adžića* koju je napisao Velizar Nedović. Široko znanje, bogato iskustvo, pedagoška kultura, naučna i metodološka kompetentnost, dugo bavljenje proučavanjem razvoja pedagogije i školstva u Srbiji u drugoj polovini XIX i u prvoj polovini XX veka i negovan stil izražavanja omogućili su Nedoviću da napiše dosada najcelovitije naučno delo o Sretenu Adžiću, jednom od najistaknutijih pedagoga Srbije. Knjiga sadrži 18 eseja organizovanih u pet poglavlja. Prvo poglavlje predstavlja S. Adžića u vremenu susreta vekova, mladalačkih dilema, razbuktavanja stvaralačkih potencijala, traženja puta za ostvarivanje identifikovanih ciljeva u realno datim uslovima onovremene Srbije. Brzo je upoznao stanje u prosveti i stanje u zemlji. Od najveće važnosti su njegovi projekti/ogledi u kojima je »ostavio plodne tragove i ostvario ono što je teorijski, u vizijama, zastupao i hteo«. O svom radu je razmišljao, a hteo je najviše što može i najlepše što ume. Kao najznačajnije projekte/ogledе u

---

Adžićevom radu prof. Nedović je prepoznao: usavršavanje elementarnog obrazovanja, razredne nastave, na osnovu *Učiteljevih zabeležaka*; projekat nacionalne škole, izložen 1891. i 1931. godine; ručni rad kao osnova za promene i za unapređivanje obrazovanja u Srbiji; delo *Nauka o vaspitanju*; ogled o uspostavljanju učionice za školski rad – vežbe učenika Učiteljske škole u Aleksincu; projekat otvaranja i uređivanja Đačkog internata (opštežitija), neke vrste koledža za učenike Učiteljske škole u Jagodini, ali i te kako i model podizanja životnog, materijalnog i socijalnog statusa mladih u školama Srbije; obrazovanje učitelja i uređenje savremene učiteljske škole – prema projektu-metodu, sa dodatnim sub-projektima i ogledima, kao što su: poljske učionice, školski park, ukrasni vrt itd. Kao konstantu u Adžićevom radu i stvaralaštvu Nedović ističe njegovu posvećenost poslovima koja je dovedena do nivoa projekta/ogleda. Vreme u kome je stvarao bilo je karakteristično po različitim shvatanjima i pretpostavkama o sudbini i razvoju srpskog naroda. Adžić je u dva navrata veoma angažovano pisao o »nacionalnoj školi« i o nacionalnom vaspitanju 1891. i 1931.

U drugom poglavlju Nedović se bavi Adžićevim shvatanjem nauke o vaspitanju. Delo *Uvod u nauku o vaspitanju* Adžić je pisao pod uticajem raznih pedagoga i škola, ali na način koji ga je učinio dostojnim učenikom velikih pedagoga. Budući da je poznao više stranih jezika, Adžić je imao uvid u dela velikog broja stvaralaca, pre svega iz oblasti pedagogije, psihologije, higijene, prirodnih nauka, umetnosti i književnosti. Imao je jasne stavove o odnosu teorije i prakse. Osećao je odgovornost za ishod pedagoškog rada. Adžić je koncizno izložio sistem svojih naučnih, teorijskih uverenja i saznanja, jedno u osnovi evropsko polazište u nauci o vaspitanju, ali ne priklanjajući se i ne glorifikujući nijedno od njih: »Zato se delo Sretena Adžića uliva u riznicu najviših dometa u obrazovanju Srbije. Upravo je on Učiteljsku školu u Jagodini učinio pravim biserom, najviše poznatim ogledom u obrazovanju, pa i institutom koji je najviše bio poznat na Balkanu, pa i nekim obeležjima u Evropi« (isto: 74).

Kao tridesetogodišnji student, Adžić je pripremio i objavio rad *Ručni rad u muškoj školi* (1886). Ovaj esej ga je legitimisao kao istraživača doraslog za sinteze u oblasti teorije obrazovanja, »za kritičko procenjivanje vrednosti pedagoškog stvaralaštva u Evropi ranijih generacija pedagoga i njegovih savremenika« (isto: 75). Ukazao je na prednosti, nedostatke i teškoće u uvođenju ručnog rada u mušku osnovnu školu. Za pisanje ovog rada koristio je obimnu literaturu. Zbog toga su njegova dela instruktivna, pravi projekti, naučni radovi od kojih se može krenuti u promene. Takav pristup ima karakter ogleda. Ogled može biti uzet i kao pokušaj, provera, proba, kao uvođenje u praksu novih elemenata rada. Već 1898–1900. godine Adžić je ušao u čitav sistem ogleda u domenu obrazovanja učitelja, vezanih za program, pripremu objekata za tu namenu, oblikujući na nov način prostor za nastavu, za način života i rada učenika i nastavnika, okruženja škole itd. Ogled je kod Adžića bio oblik pristupanja radu, osnova istraživačke kulture i naučničke odgovornosti. Napredak škola u Srbiji video je u dostizanju evropskih škola, evropske pismenosti i prosvete. Verovao je da se »vaspitanjem može poboljšati narav, izoštriti um, popraviti ukus i promeniti težnje« (Adžić, 1892: 13).

Treće poglavlje Nedovićevog dela odnosi se na Adžićeva shvatanja o cilju vaspitanja – dobar čovek, o telesnom, intelektualnom, estetskom, moralnom vaspitanju i o ručnom radu i radnom vaspitanju.

Studiju *Telesno vaspitanje* Adžić je objavio 1894. godine. Nastojao je da unapredi život svoga naroda pomoću škole i vaspitanja. U zalaganju za razvoj telesnog vaspitanja pokazao se kao vrsni poznavalac onovremenih pedagoških mišljenja. Inače, »telesno vaspitanje čini osnovu za formiranje navika i veština koje presudno utiču na kultivisanje govora, pisma, čitanja, navika vezanih za korišćenje svih sredstava i instrumenata učenja i poučavanja« (Ne-

---

dović, 1998: 121). Adžić je pokazivao veliku brigu za pravilan telesni razvoj mladih. Pisao je dosta o očuvanju zdravlja. Nedović, međutim, nalazi da Adžić nije dovoljno obradio pedagoške uslove kultivisanja tela i ulogu pedagoških činilaca u otkrivanju i pospešivanju razvojnih potencijala ličnosti (isto: 123).

Shvatanja S. Adžića o intelektualnom vaspitanju polaze od veoma izraženog optimizma. On podseća da u savremenim uslovima u borbi za opstanak veću ulogu igra jačina umna nego telesna. Razvoj snaga srpskog naroda ometan je viševekovnim ropstvom pod stranim osvajačima. Pod »duševnim« razvojem Adžić najpre podrazumeva intelektualno vaspitanje: »Samo pravilno vaspitan, samo duševno razvijen i budan narod, kadar je da živi po dobrim zakonima.« Intelektualno vaspitanje najpre se ogleda u uočavanju i poštovanju najviše vrednosti, najvišeg kriterijuma intelektualnosti – istine. Zadatak intelektualnog vaspitanja jeste da kod učenika razvije sposobnost da u procesu sticanja znanja u školi što jasnije identifikuje uzroke i posledice pojava, odnosno da shvati zakonomernosti procesa koje prate, ističe Adžić. Sadržaj intelektualnog vaspitanja takođe upućuje na integralnost i povezanost intelektualnog sa ostalim aspektima vaspitanja. Sadržaj intelektualnog vaspitanja nesumnjivo upućuje na sticanje znanja, ali i na razvijanje takvih potencijala duha kakvi su vežbanje mišljenja i govora.

Nedović ističe da je kritički nivo rasprave S. Adžića o estetskim fenomenima bio visok, što se prepoznaje u pozivanju na brojne izvore i po uvidu u sporna pitanja koja su bila aktuelna u tadašnjoj evropskoj pedagogiji i književnosti i istoriji umetnosti. Međutim, kada je u pitanju estetsko vaspitanje u Srbiji, Adžić ga je posmatrao samo sa jednog užeg metodičkog stanovišta, čime je uprostio i umanjio vrednost i domet svojih shvatanja estetskog vaspitanja. Estetsko vaspitanje Adžić je smatrao elementom pedagoške kulture. Za Adžićevo shvatanje estetskog vaspitanja ilustrativan je članak »Plastično pričanje u narodnoj školi«.

Prema Adžićevom mišljenju, cilj moralnog vaspitanja jeste »moralno savršenstvo«. Moralno vaspitanje ima tri stupnja: intelektualni, tj. saznanje o tome šta je dobro a šta zlo, šta treba raditi a šta ne treba; emocionalni – vaspitanik oseća gnušanje od zlih dela a radost od dobrih, i primenjeni – kada sam vaspitanik pokušava da dobro deluje.

Adžić je 1886. godine objavio knjigu *Ručni rad u muškoj školi*. U njoj je izložio poglede i stavove najpoznatijih predstavnika klasične pedagogije, ali i shvatanja novih generacija pedagoga o ručnom radu. Najveću pažnju posvetio je iskustvima Norveške i Švedske. U početku, Adžić je predočavao »nastavni« aspekt ručnog rada, ali ga to nije zadovoljavalo. Hteo je da se drži kako stavova klasične, tako i opredeljenja savremene pedagogije, »situirajući ručni rad u programe obrazovanja kao zadatak poštovanja, pripremanja i vrednovanja rada, bitnog uslova i važne pretpostavke uspešnog formiranja čoveka« (isto: 145). Adžić je rano uvideo ulogu i značaj rada u vaspitanju. Ručni rad je posmatrao kao oblik konkretizacije koja je obuhvatala radno vaspitanje. On se u mladosti borio za ručni rad kao nastavni predmet, kasnije se »svesno zalagao da se tako kolosalna ideja ne obezvredi reduciranjem ovog na predmet jer pravilan, pozitivan odnos prema radu treba da bude obeležje, bitna odlika uspešnog vaspitanja celog čoveka« (isto: 149). Dakle, zalagao se za »vaspitanje za radljivost«.

Prema Adžićevom shvatanju, tehničko vaspitanje je jedan od važnih aspekata vaspitanja. Nedović drži da »Adžićevo poimanje tehničkog vaspitanja ima samo indikativan značaj, samo je nagoveštaj jednog pristupa vaspitanju, jedna pedagoška alternativa koju nije propustio da pomene i istakne Sreten Adžić« (isto: 151).

Četvrto poglavlje Nedovićeve knjige »Nastava – lakša, uspesi – brži, a znanje – pouzdanije« potvrđuje da je Adžić veliku pažnju posvećivao nastavi i učenju. Podržavao je dobre poteze i nastojanja a oštro kritikovao i osporavao površan, nesolidan, pogrešan rad u obrazovanju. U središtu njegove pažnje bilo je ono što se događa u učionici. Isticao je principe koje

---

nastavnici treba da poštuju da bi im nastava bila zanimljiva, plodotvorna i učenicima prijatna. Nije se mnogo bavio metodama nastave, ali je veliku pažnju pridavao plastičnom pričanju. Posebno je ukazivao na potrebu i način rada sa učenicima koji teže da postižu uspeh. Nastavne metode nije sistematizovao po nekom posebnom didaktičkom obrascu, već ih je razmatrao sa stanovišta metodika pojedinih predmeta.

Peto poglavlje Nedovićeve knjige obuhvata dva priloga – »Vaspitanje i leksika Sretena Adžića« i »Umesto pogovora«. Nedović konstatuje da je S. Adžić ulagao veliki napor da u svom društvenom i pedagoškom okruženju bude jasan i da uspešno izmiri domaća i evropska pedagoška shvatanja i mogućnosti ondašnje Srbije da takva shvatanja upozna, podrži i prihvati. On je prvo pedagoško obrazovanje stekao u Srbiji, zatim je studirao u inostranstvu (Beču i Lajpcigu), a potom »sa najvećom usredsređenošću i nesumnjivom obdarenošću za pedagoški rad u Jagodini ostvariti ogled – projekat obrazovanja učitelja«; tako je jagodinska učiteljska škola »postala izuzetna kulturna sredina, jedno središte sticanja svestrane opšte i pedagoške kulture učitelja« (Isto: 170).

Učiteljski fakultet u Jagodini na stvaralački način obeležio je veliki jubilej srpske prosvete i kulture Vek obrazovanja učitelja u Jagodini (1898–1998). To je bio plodotvoran susret tradicije i inovacija u obrazovanju učitelja »kao pedagoške veličine od najsnažnijeg uticaja na ličnost učenika« (R. Ničković). Program obeležavanja jubileja bio je ambiciozan i primeren našem vremenu. U njegovom koncipiranju i ostvarivanju angažovan je veliki broj institucija i uglednih stvaralaca. Među njima jedan od najaktivnijih i stvaralački najnadahnutijih bio je prof. dr Velizar Nedović. Polje njegovog angažovanja u najvećoj meri se odnosilo na istraživačku, spisateljsku i izdavačku delatnost. Mudar, obrazovan i metodološki kompetentan, kooperativan i odgovoran, on je poverene zadatke izvanredno obavio.

#### Literatura

1. Adžić, S. (1998). *Uvod u nauku o vaspitanju*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
2. Đorđević, J., Lazarević, Ž., Nedeljković, M. (1998). *Spomenica – Vek obrazovanja učitelja u Jagodini (1898–1998)*. Jagodina: Učiteljski fakultet; Beograd: ZUNS.
3. Krulj, R. (2008). Prof. dr Velizar Nedović – preko pola veka u obrazovanju u Srbiji. *Pedagogija*, br. 2.
4. Krulj, R. (2013). Prof. dr Velizar Nedović (1928–1913). *Pedagogija*, br. 3.
5. Nedeljković, M. (1998). Kakav nam učitelj treba na selu. *Zbornik radova 3*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
6. Nedeljković, M. (1998). Pedagoški pogledi Sretena Adžića. U: T. Podgorac (ured.), *Nauka i tehnika Srbije druge polovine XIX veka*. Kragujevac: Univerzitet u Kragujevcu.
7. Nedeljković, M. (2006). Zastupljenost stvaralaštva Sretena Adžića u obeležavanju Veka obrazovanja učitelja u Jagodini (1898–1998). *Zbornik radova Život i delo Sretena M. Adžića*, Jagodina: Istorijski arhiv, Kruševac: Istorijski arhiv i Trstenik: Biblioteka *Jefimija*.
8. Nedeljković, M. (2010). *Društvo u promenama i obrazovanje*. Beograd: EDUKA i Srpska akademija obrazovanja.
9. Nedović, V. (1998). Sreten Adžić na razmeđi vekova. *Zbornik radova 3*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
10. Nedović, V. (1998). *Pedagoški ogledi Sretena Adžića*. Jagodina: Učiteljski fakultet.

---

\* \* \*

### CONTRIBUTION OF PROFESSOR VELIZAR NEDOVIĆ TO CELEBRATING A CENTURY OF EDUCATING TEACHERS IN JAGODINA

**Summary:** *A century of educating teachers in Jagodina (1898–1998), is a jubilee which marks the century since foundation of Male Teachers' school in Jagodina (13th December, 1898), a century of educating primary school teachers and teachers in the Teachers' School, Pedagogical Academy and today, at the Teacher Training Faculty, presents the happening of national interest in teaching and culture of Serbian people. A special programme was adopted for marking this jubilee; activities were taken which require engagement of many craters. One of them was Professor Velizar Nedović. His knowledge, wit and direct engagement enabled great contribution to marking this anniversary, particularly in the domain of scientific-research work and publishing work.*

**Key words:** *Professor Velizar Nedović, Teachers' School in Jagodina*

\* \* \*

### КАКОЙ ВКЛАД ПРОФЕССОР ДР ВЕЛИЗАР НЕДОВИЧ ВНЕС В ПРАЗДНОВАНИЕ ГОДОВЩИНЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В Г. ЯГОДИНЕ

**Резюме:** *Сто лет образования учителей в г. Ягодине (1898.- 1998) – представляет собой юбилей, которым отмечается сто лет со дня основания Мужской учительской школы в г. Ягодине (13. декабря 1898. год), сто лет подготовки учителей, преподавателей, в Учительской школе, Педагогической академии и сегодня на Учительском факультете, что является событием национального значения в области образования и культуры сербского народа.*

*Чтобы отметить этот юбилей, была принята специальная программа, включающая в себя мероприятия, которые требовали участия большого числа творческих людей. Одним из них был профессор Д-р Велизар Недович. Своими знаниями, мудростью и непосредственной работой он внес большой вклад в празднование этой годовщины, особенно в области научных исследований и публикаций.*

**Ключевые слова:** *проф. Др Велизар Недович, Учительская школа в г. Ягодине*

---

*Mr Božo OBRADOVIĆ*  
Beograd

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 2, 2014. UDK: 37.01:929 Франковић Д. ; 37:929 Недовић В. ; 37.015
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

## **DOPRINOS PROF. DR DRAGUTINA FRANKOVIĆA I PROF. DR VELIZARA NEDOVIĆA KONSTITUISANJU I RAZVOJU ŠKOLSKE PEDAGOGIJE<sup>1</sup>**

---

***Rezime:** Ovakvi skupovi su dobri jer su prilika da se setimo svojih profesora i njihovog uticaja na naše obrazovanje, kao i njihovog doprinosa razvoju srpske pedagogije. Oda-  
zvaao sam se da ovde govorim jer govorim o ljudima kojima sam zahvalan za stečeno pedagoš-  
ko obrazovanje. Svako ko želi da bolje upozna profesora, mora da prouči njegovo delo, da sa-  
rađuje sa njim lično i da učestvuje u zajedničkim istraživačkim projektima. Danas, kad govorim  
o pedagoškim stvaraocima, čast mi je što mogu da saopštim neka sećanja na vreme kad  
sam učio kod profesora Dragutina Frankovića i profesora Velizara Nedovića.*

***Ključne reči:** razvoj srpske pedagogije, prof. dr Dragutin Franković, prof. dr Velizar  
Nedović*

Odazvaao sam se da danas neku reč kažem o pedagoškim misliocima, profes-  
sorima pedagogije čiji sam bio učenik i koji su mi ostali u izuzetno pozitivnom seća-  
nju jer su svojim stručnim i argumentovanim razgovorima i odgovornim delovanjem  
uticali na moje pedagoško obrazovanje, duhovno i moralno napredovanje i oblikova-  
nje kao školskog pedagoga.

### **Prof dr Dragutin Franković – prvi profesor školske pedagogije**

Generacija studenata pedagogije upisana 1967. godine na Filozofski fakultet u  
Beogradu imala je »blago usmerenje« ka tri smera – predškolskoj pedagogiji, školskoj  
pedagogiji i andragogiji. Za školsku pedagogiju nije bilo posebno angažovanog profe-  
sora, predavanja su držali profesori sa Odeljenja za pedagogiju, prema svojim naučnim  
afinitetima, dok je jedan od njih »svodio« ocenu.

---

<sup>1</sup> Saopštenje podneto na Okruglom stolu posvećenom profesoru dr Dragutinu Frankoviću i profesoru dr Velizaru Nedoviću.

---

Ima više razloga da se setimo prof. dr Dragutina Frankovića. Prvo, profesor Franković je bio prvi profesor školske pedagogije na Odeljenju za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. Drugo, ja pripadam najmasovnijoj generaciji studenata koja se početkom sedamdesetih upisala na studije pedagogije. Treće, studenti koji su se školske 1970/71. godine upisali na peti i šesti semestar, morali su da se opredele za jedan od tri smera – smer za predškolsku pedagogiju, smer za školsku pedagogiju i smer za andragogiju. To je bilo »blago usmerenje«, kako su nam govorili naši profesori. Nas nekoliko desetina studenata opredelilo se za smer školska pedagogija. Predavanja i vežbe u statusu honorarnog profesora držao nam je dr Dragutin Franković. Zahvaljujući tom studijskom smeru, studenti pedagogije su se sedamdesetih godina prošlog veka u beogradskim školama intenzivno zapošljavali. Oni će odigrati značajnu ulogu u konstituisanju pedagoško-psihološke službe, pojedinci će učestvovati u izradi prvog Osnova plana i programa za rad školskog pedagoga i psihologa. Četvrto, u toku studija, sa prof. Frankovićem uspostavili smo korektne odnose, a on nas je stalno podsticao da upišemo posle diplomске magistarske studije na Fakultetu političkih nauka, na kome je bio u statusu redovnog profesora.

Teme iz školske pedagogije koje je profesor Franković sa nama obrađivao te školske 1970/71. godine svedoče o tome da je on jedan od utemeljivača školske pedagogije kao naučne discipline u Srbiji. Kao student koji je »osetio veliku masu upisanih« i da se u istoj može uspeti samo radom, učenjem i redovnim pohađanjem predavanja i vežbi i proučavanjem literature, zapisao sam tematske celine, odnosno program iz školske pedagogije koji je osmislio profesor Franković, i ovde ću ga u celini predstaviti: I) Predmet i zadaci školske pedagogije; II) Škola kao specifična društvena ustanova; III) Istorijski razvoj škole; IV) Vrste (tipologija) škola; V) Školski sistem; VI) Škola i školski sistem u Jugoslaviji; VII) Mreža škola i njeni problemi kod nas; VIII) Organizacija života i rada škole; IX) Obrazovno-vaspitni rad škole; X) Pedagoško savetovanje; XI) Škola kao faktor društvenog i kulturnog razvoja; XII) Planiranje i programiranje rada škole; XIII) Evidencija školskog rada i rezultati koji se postižu; XIV) Kadrovi u školi; XV) Školski pedagog; XVI) Upravljanje i rukovođenje školom; XVII) Finansiranje rada škole; XVIII) Školska administracija i dokumentacija; XIX) Školska arhitektura i XX) Prosvetno-pedagoška služba u školi.

Iz ovog programa školske pedagogije evidentno je da je profesor Franković postavio programske osnove školske pedagogije kao posebne akademske pedagoške discipline na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Dvadeset pet godina kasnije, školske 1994/95. godine, na Odeljenju za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu program školske pedagogije obuhvatao je sedeće tematske celine: I) Škola i institucionalno obrazovanje; II) Savremena škola i njena organizacija; III) Planiranje, programiranje, praćenje i vrednovanje rada škole; IV) Struktura vaspitno-obrazovnih delatnosti škole; V) Škola i njeno okruženje; VI) Školska mreža; VII) Organizacija školskog sistema; VIII) Reforma škole i školskih sistema; IX) Metodološki problemi proučavanja škole i školskih sistema; X) Školska pedagogija i XI) Školski pedagog i područja njegovog rada.

Kada uporedimo programe školske pedagogije iz školske 1970/71. i 1994/95. godine, vidimo da je većina tematskih celina slična, da je kod jednog broja tematskih celina izvršena ili njihova konkretizacija ili sažimanje više njih u jednu programsku celinu, da oba programa sadrže teme koje pripadaju metodici rada školskog pedagoga,

---

koja se na Odeljenju za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu u poslednjih dvadeset godina predaje kao posebna pedagoška disciplina.

Od osamdesetih godina prošloga veka objavljeno je nekoliko udžbenika iz školske pedagogije. Nećemo ulaziti u njihovu dublju analizu, već ćemo ukazati na pedagoška pitanja koja su u njima obrađena.

1. Dr Đorđe Lekić i dr Dušan Kosanović, *Školska pedagogija*, 1986.

Sadržaj: I) Mesto, predmet, cilj i zadaci školske pedagogije; II) Metodika vaspitno-obrazovne delatnosti; III) Načela školskog vaspitanja; IV) Učenik – vaspitni objekt i subjekt; V) Nastavnik – stvaralac pedagoških vrednosti i ideala; VI) Školski pedagog u savremenim uslovima; VII) Vaspitni rad sa učenicima – vaspitanje za samoupravljanje; VIII) Motivacija i školsko učenje; IX) Nastava; X) Pedagoška dokumentacija školskog pedagoga, XI) Škola i roditelji i XII) Pedagoško rukovođenje.

2. Danilo Nebrigić, *Školska pedagogija*, 1991.

Sadržaj: I) Školska pedagogija kao naučna disciplina; II) Škola – pojam, razvoj i karakteristike; III) Vaspitno-obrazovna delatnost škole; IV) Nastavnik u sistemu škole; V) Učenik, vaspitanik u sistemu škole i VI) Sistem škole.

3. Dr Slobodan Vasilev i dr Branko Rakić, *Školska pedagogija*, 1998.

Sadržaj: I) Pismo i škola; II) Škola složena zajednica; III) Mesto, predmet, cilj i zadaci školske pedagogije; IV) Načela školskog vaspitanja; V) Nastavnik stvaralac pedagoških vrednosti i dela; VI) Školski pedagog u savremenim uslovima; VII) Vaspitni rad sa učenicima u novom vremenu; VIII) Nastava; IX) Problem i fizionomija dokumentacije školskog pedagoga; X) Škola i roditelji i XI) Pedagoško rukovođenje.

Iz navedenih sadržaja udžbenika školske pedagogije evidentna je njihova sličnost sa onima koje je u svom programu obrađivao prvi profesor školske pedagogije dr Dragutina Franković na Odeljenju za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. Na praktičnom ostvarenju ideja profesora Frankovića nastaviće po okončanju studija da rade njegovi studenti sa smera školska pedagogija. Oni su se angažovali oko usvajanja prvih Osnova plana i programa rada školskog pedagoga i psihologa, organizovanja Sekcije za školske pedagoge, učešća pedagoga na seminarima, savetovanjima, kongresima pedagoga Jugoslavije i Srbije, učešća u istraživanjima i na objavljivanju radova u časopisima i zbornicima o iskustvima rada školskih pedagoga.

### **Doprinos prof. dr Velizara Veše Nedovića (1928–2013) školskoj pedagogiji**

Profesor dr Velizar Nedović bio je angažovani stručnjak, neumoran istraživač i univerzitetski profesor generacija pedagoga. Kao čovek svestranih znanja i interesovanja, posebno se bavio nacionalnom istorijom pedagogije, ali treba istaći i njegov doprinos razvoju srpske teorije obrazovanja i školske pedagogije. Naglasio bih da sam najpre upoznao pedagoška dela profesora Nedovića, a da sam ga lično upoznao 1984. godine na Prvom kongresu učitelja Srbije (Beograd, 11–13. oktobar). Posle mog izlaganja »Uloga pedagoga u pedagoško-instruktivnom radu«, u toku pauze, svojim retko dobrim glasom (bariton) pozvao me je po imenu i prezimenu. Tada sam i upoznao čoveka koji je pre deceniju (1970) i nešto magistrirao na temi »Konceptija i funkcija pedagoško-instruktivne delatnosti«, sa drugačijim pristupom povezivanju pedagoške teorije i prakse u pedagoškom radu kroz pedagoško-instruktivni rad, a ja sam se posvetio izučavanju uloge pedagoga u pedagoško-instruktivnom radu. Kao u to vreme mladom školskom pedagogu dao mi je veliku moralnu podršku, i od tada, a naročito posle izla-

---

ska njegove studije *Narav nastavnika* (1997), bili smo u bliskim odnosima, a ja s posebnim naglašavanjem ističem da sam imao neizmerno zadovoljstvo i čast da sa profesorom Nedovićem saradujem do kraja njegovog života. Moram priznati da su me nekad dugo vođeni razgovori oplemenjivali, a sati provedeni sa profesorom Nedovićem proticali kao minute. Iz tih razgovara upoznao sam čoveka svestrano obrazovanog, dobrog poznavaoa povezanosti pedagoške teorije i prakse, čoveka izuzetne radne energije, oštrog protivnika podaničkog odnosa pedagoga i blagog i dobronamernog sagovornika koga je krasila srdačnost. Iako pripadamo različitim generacijama i imali smo potpuno različite životne puteve, posvećenost školskim pitanjima nas je zbližila.

U radu na pripremi *Pedagoške enciklopedije* čiji je glavni urednik prof. Velizar Nedović, meni je bila čast i zadovoljstvo da saradujem kao sekretar za didaktiku. Tad sam se još jednom uverio da saradujem sa naučnikom koji izvanredno poznaje pedagoške ideje nemačkih, ruskih i engleskih autora. Iako je bio tolerantan, Nedović nije imao milosti prema »mešetarima« u pedagoškoj nauci. Kao savestan, radan, vredan i odgovoran naučnik, prvi je javno postavio pitanje uticaja ideologije na pedagošku nauku. Možda ga neki zbog toga nisu voleli, ali su svi njegove poglede na pedagošku nauku poštovali. Polja interesovanja profesora Nedovića bila su raznovrsna. Tako smo jednom prilikom razgovarali o *Bibliji* i o neni vaspitnim vrednostima i ovog trenutka prati me osećanje tuge zbog rastanka, ali i zahvalnost prema toj intelektualnoj gromadi.

Prof. dr Velizar Nedović radio je u gotovo svim vaspitno-obrazovnim institucijama, u osnovnoj školi, učiteljskoj školi, višoj pedagoškoj školi i na univerzitetu, bio je direktor Zavoda za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja u Kraljevu. Kao direktor Osnovne škole »IV kraljevački bataljon« u Kraljevu, zahvaljujući pre svega njegovoj preduzimljivosti, stručnom znanju, organizacionim sposobnostima, posebnom odnosu i saradnji sa nastavnicima, učenicima i roditeljima, kao školski pedagog stvorio je najpoznatiju i najbolje organizovanu i uređenu vaspitno-obrazovnu ustanovu – osnovnu školu čiji su učenici prednjačili na takmičenjima u Srbiji i Jugoslaviji.

U naučnoj studiji *Narav nastavnika*, na preko pet stotina strana, na briljantan način Nedović saopštava jasan pedagoški koncept i na jedinstven način sistematizuje shvatanja o »naravi nastavnika«, na nenametljiv način saopštava instrukcije za rad školskog pedagoga. Smatram da najveći doprinos proučavanju naravi nastavnika može da se pronađe u ovoj studiji i da se rad i saradnja pedagoga sa nastavnikom ne može zamisliti bez studioznog proučavanja, analiziranja i neposredne primene tih saznanja. Baveći se nastavnikom sa pedagoškim stanovišta, profesor Nedović ga analizira u različitim pedagoškim situacijama. Pritom ukazuje na decenijske probleme u odabiru kandidata za nastavnički poziv, na probleme u oblasti inicijalnog profesionalnog obrazovanja nastavnika u svetu i kod nas, posebno naglašava da nastavnici nisu pripremljeni za timski rad u kolektivu, niti dovoljno motivisani da se stručno usavršavaju. Profesor Nedović je prvi ukazao na težnju vlasti da »nastavnike počinovniči« i učini ih spremnim za rad u politici a ne u učionici. A učenicima je potreban nastavnik kao čovek koji kompetentno posreduje između sveta detinjstva i mladosti, sveta saznanja, sveta rada, sveta informacija i kulture. Nedović se bori za nastavnika, za poštovanje njegove stručnosti, ali i za kvalitet njegovog rada. Na kraju, naglasio bih da, iako se studija *Narav nastavnika* najvećim delom odnosi na nastavnika, ona je istovremeno i studija o školi, o vaspitanju i obrazovanju,

---

Nedović je bio svestran pedagog, veliki naučnik praktičar i teoretičar, humanista, koji je svojim radom i delovanjem uticao na razvoj školske pedagogije u Srbiji, kako praktičnim radom tako i svojim naučnoistraživačkim delima. Bio je patriota koga je krasilo skladno jedinstvo ljudskog, naučnostvaralačkog i prosvetiteljskog rada. Prof. dr Velizar Nedović je druge – saradnike, studente... – prihvatao, pomagao im, usmeravao ih i podsticao njihov optimizam u naučnom stvaralaštvu. Kad se penzionisao kao profesor, nije se prepustio dokolici. Naprotiv, intenzivno proučava stranu pedagošku literaturu. Verujemo da će taj njegov rad uskoro ugledati svetlost dana.

Ovo je naša mala posveta i znak velike zahvalnost velikanima školske pedagogije – profesoru dr Dragutinu Frankoviću i profesoru dr Velizaru Nedoviću. Oni su svojim radom obogatili i unapredili obrazovanje pedagoga i njihov stručni rad u školi, čime su značajno doprineli popularizaciji pedagogije, a posebno školske pedagogije, u Jugoslaviji. I, na kraju, imali su civilizacijsku misiju u pedagoškoj nauci koju su časno obavljali.

\*\*\*

#### CONTRIBUTION OF PROFESSOR DRAGUTIN FRANKOVIĆ AND PROFESSOR VELIZAR NEDOVIĆ TO CONSTITUING AND DEVELOPING SCHOOL PEDAGOGY

*Summary:* These meetings are great, because they are an opportunity to remember our professors and their influence on our education, as well as their contribution to developing Serbian pedagogy. I responded to talk here because I am grateful to people who fostered my pedagogical education. Everyone who wants to know a professor well must study his work, to cooperate with him and to participate in mutual research projects. Today, when we talk about pedagogical creators, it is my honour to announce some memorabilia of the time I learnt from professors Dragutin Franković and Velizar Nedović.

*Key words:* development of Serbian pedagogy, Professor Dragutin Frankovic, Professor Velizar Nedović

\*\*\*

#### ВКЛАД В УСТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПРОФ. ДР ДРАГУТИНА ФРАНКОВИЧА И ПРОФ. ДР ВЕЛИЗАР НЕДОВИЧА

*Резюме:* Подобные встречи хороши тем, что они нам предоставляют возможность вспомнить о наших профессорах и их влиянии на наше образование, а также об их вкладе в развитие сербской педагогики. Я положительно ответил на призыв выступить здесь с речью, потому что буду говорить о людях, которым я благодарен за приобретение своего педагогического образования. Любой, кто хочет узнать профессора, должен изучить его работу, сотрудничать с ним лично и участвовать в совместных исследовательских проектах. Сегодня, когда мы говорим о творцах педагогики, для меня большая честь объявить некоторые воспоминания о времени, когда я узнал профессора Драгутина Франковича и профессора Велизара Недовича.

*Ключевые слова:* развитие сербской педагогики, проф. др Драгутин Франкович, проф. др Велизар Недович

**NOVI MODEL USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA  
ZA SAVJETODAVNI RAD**

(Jerković, Lj., *Interaktivno usavršavanje savjetodavnih kompetencija nastavnika*.  
Banja Luka: Filozofski fakultet i *Grafomark*, 2013)

Nedavno, u izdanju Filozofskog fakulteta u Banjoj Luci i »Grafomarka«, objavljena je naučna monografija mr Ljiljane Jerković sa naslovom *Interaktivno usavršavanje savjetodavnih kompetencija nastavnika*. Autorka polazi od činjenice da se u pedagoškoj teoriji i praksi zanemaruju mnoga područja stručnog usavršavanja nastavnika među kojima je i savjetodavni rad sa roditeljima. Kako tradicionalno (pretežno predavačko) stručno usavršavanje nije djelotvorno u jačanju kompetencija nastavnika, autorka smatra da je moguće kreirati stimulativan model interaktivnog stručnog usavršavanja nastavnika za individualni i grupni savjetodavni rad sa roditeljima, te provjeriti njegove efekte u unapređivanju savjetodavno-pedagoških kompetencija nastavnika u radu sa roditeljima.

Pored »Predgovora« u kojem se apostrofira ograničenost dometa tradicionalnog (pretežno predavačkog) stručnog usavršavanja u unapređivanju savjetodavno-pedagoških kompetencija nastavnika, strukturu knjige čini 12 poglavlja.

Respektujući dosadašnja pojmovna određenja stručnog usavršavanja nastavnika, profesionalnog razvoja nastavnika i interaktivnog stručnog usavršavanja nastavnika u naučnoj literaturi, specifičnosti spoznaje odraslih osoba i specifičnosti savjetodavnog rada sa roditeljima, u prvom poglavlju autorka definiše pojam interaktivnog stručnog usavršavanja nastavnika za

savjetodavno-pedagoški rad sa roditeljima. Takođe, određuje i pojam savjetodavno-pedagoških kompetencija nastavnika u radu sa roditeljima te, respektujući tri relevantna aspekta kompetencija (znanje, vještine, stavovi), operacionalizuje ključne savjetodavno-pedagoške kompetencije nastavnika u radu sa roditeljima.

Drugo poglavlje sadrži argumentovano teorijsko razmatranje specifičnosti etapa, raznovrsnosti modela vježbi, te prikladnosti metoda i oblika stručnog usavršavanja nastavnika za savjetodavno-pedagoški rad sa roditeljima.

U trećem razmatranju se cilj, etape, uslovi, te ključne dimenzije individualnog i grupnog savjetodavnog rada sa roditeljima.

Četvrto poglavlje obuhvata argumentovano i kritičko sagledavanje dometa dosadašnjih reprezentativnih istraživanja stručnog usavršavanja nastavnika i profesionalnih kompetencija nastavnika. Autorka ukazuje na ograničenja istraživanja koja su se uglavnom odnosila na ispitivanje procjena nastavnika o učestalosti, potrebi, sadržajima, formama, organizaciji, motivacionim faktorima, i teškoćama stručnog usavršavanja. S pravom ističe da dosad nije bilo pokušaja eksperimentalnog provjeravanja uticaja interaktivnog stručnog usavršavanja na konkretne kompetencije nastavnika iz grupe opšt stručnih kompetencija, među kojima su i savjetodavne.

---

U petom i šestom poglavlju prikazana je metodologija i rezultati eksperimentalnog istraživanja (eksperiment sa paralelnim grupama) uticaja interaktivnog stručnog usavršavanja na savjetodavno-

-pedagoške kompetencije nastavnika u radu sa roditeljima. Naime, eksperimentalno su verifikovani efekti trociklusnog programa interaktivnog stručnog usavršavanja (nezavisna varijabla, tj. eksperimentalni faktor) u unapređivanju sljedećih savjetodavno-pedagoških kompetencija nastavnika (zavisne varijable). Ishodima eksperimenta (zavisna varijabla) obuhvaćena su sva tri relevantna konstrukta – znanja, vještine i stavovi (receptije):

- funkcionalnost spoznaja nastavnika ključnih sadržaja iz područja savjetodavnog rada sa roditeljima;
- pripremljenost nastavnika za pedagoško-psihološki utemeljenu praktičnu primjenu procedura i tehnika individualnog i grupnog savjetodavnog rada sa roditeljima djece osnovnoškolskog uzrasta;
- receptija saradnje sa roditeljima u savjetodavnom radu;
- intenzitet stavova nastavnika prema relevantnim aspektima saradnje sa roditeljima (komunikacija, uključivanje roditelja, uspostavljanje partnerskih partnerskih odnosa sa roditeljima, empatija nastavnika prema roditeljima).

Naučnu monografiju autorka je potkrijepila rezimeom, indeksom pojmova, kao i bogatim spiskom pažljivo odabranih tematski relevantnih bibliografskih jedinica. Monografiju značajno obogaćuju i prilozi, među kojima su prikladno kreirani istraživački instrumenti za ispitivanje savjetodavno-pedagoških kompetencija nastavnika, primjeri vježbi za usavršavanje takvih kompetencija, modeli programa pedagoškog obrazovanja roditelja, te krea-

tivne radionice za roditelje. Navedeni prilozi mogu biti stimulativni za istraživače, pedagoge i nastavnike u kreiranju novih mjernih instrumenata, radionica za unapređivanje savjetodavnih kompetencija nastavnika, izradu programa pedagoškog obrazovanja roditelja.

*Interaktivno usavršavanje savjetodavnih kompetencija nastavnika* jeste originalna naučna monografija. Sadrži precizna pojmovna određenja interaktivnog stručnog usavršavanja za savjetodavno-pedagoški rad sa roditeljima i savjetodavno-pedagoških kompetencija nastavnika, razgraničenja značenja ključnih termina, operacionalizaciju kompetencija nastavnika u oblasti svajetodavno-pedagoškog rada, modele vježbi, te metode i oblike unapređivanja ovih kompetencija).

Monografija je rezultat stvaralačke sinteze interdisciplinarnih saznanja o savjetodavnom radu sa roditeljima i o interaktivnom stručnom usavršavanju nastavnika i predstavlja iskorak u odnosu na dosadašnja tangentska istraživanja stručnog

U monografiji mr Ljiljane Jerković prvi put su eksperimentalno verifikovani efekti kreativno osmišljenog i naučno utemeljenog programa interaktivnog stručnog usavršavanja nastavnika u unapređivanju savjetodavnih kompetencija nastavnika. Detaljno i precizno prikazan eksperimentalni faktor stvara mogućnost za ponovljena razvojna ili akciona istraživanja u pedagoškim ustanovama. Pored toga, omogućava budućim istraživačima i pedagozima u pedagoškim ustanovama da kreiraju slične programe interaktivnog stručnog usavršavanja za savjetodavni rad, ali i druga suptilna područja djelovanja nastavnika kao što su: prevencija vršnjačkog nasilja, bolesti ovisnosti djece i mladih, individualizacija rada sa darovitim učenicima, izrada profila i

---

individualizovanih programa u inkluzivnoj individualno planiranoj nastavi, razvijanje i primjena inovativnih nastavnih sistema u osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj nastavi itd.

Naučnu monografiju *Interaktivno usavršavanje savjetodavnih kompetencija nastavnika* mr Ljiljana Jerko-

vić sa zadovoljstvom preporučujem istraživačima, rukovodiocima škola, pedagozima, psiholozima, nastavnicima, vaspitačima, defektolozima, studentima i svima onima kojima je savjetodavna djelatnost svakodnevni izazov u vrtiću, školi, domu za djecu, igraonici...

Prof. dr Mile Ilić  
Filozofski fakultet  
Banja Luka

## SARADNICIMA ČASOPISA

»Pedagogija«, časopis Foruma pedagoga, objavljuje članke u skladu sa zahtevima međunarodnih standarda (ISO) razvrstane u sledeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledni naučni radovi i stručni radovi. Časopis takođe objavljuje prevode, prikaze, ocene, bibliografije, aktuelne informacije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sledećih zahteva:

1. Radovi se dostavljaju redakciji u dva primerka pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine 12 tačaka, sa razmakom od 2 reda. Rad ne treba da bude duži od jednog autorskog tabaka, odnosno 16 strana (30 000 znakova), dok prilozi treba da su do 5 stranica.
2. Naslov članka treba da je jasan, sažet, da izražava njegov sadržaj i da se sastoji iz što manje reči. Rukopis treba da sadrži rezime na srpskom jeziku do 15 redova (od 150 do 200 reči). Rezime treba da bude koncizan i informativan. Na kraju rezimea navesti do pet ključnih reči.
3. Uz naslov navesti sledeće podatke: ime i prezime i zvanje autora, naziv ustanove u kojoj je autor zaposlen i mesto. Posebno treba dostaviti godinu rođenja autora, kontakt adresu, E-mail adresu i broj telefona.
4. Ako rad sadrži slike, tabele i druge ilustracije neophodno je da one imaju naslov, numeraciju i legendu.
5. Bibliografske podatke treba srediti prema metodološkim zahtevima.

Radovi se recenziraju. Rukopisi se ne vraćaju.

Uredništvo nije dužno da objavljuje radove redosledom kojim pristižu.

Uz ispis na papiru, radove treba poslati na CD-u ili elektronskom poštom.

Saradnja u časopisu je uslov njegovog kvalitetnog izlaženja.

Radove slati na adresu:

Forum pedagoga, Gospodar Jovanova 22, 11000 Beograd

ili putem e-mail: [forumpedagoga@gmail.com](mailto:forumpedagoga@gmail.com)

*REDAKCIJA*

**PEDAGOGIJA**  
**ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA**

**UDK = 37**  
**ISSN 0031-3807**