
sadržaj

P E D A G O G I J A ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

1-2 | 2019

UDK-37 ISSN 0031-3807

GOD. LXXV str. 1-134

RASPRAVE I ČLANCI

- | | | |
|--|-----------|---|
| Dr Radovan B. Grandić
Maja M. Bosanac | 5 | <i>Odnos preduzetničkog obrazovanja i projekt metode</i> |
| Maja Ž. Kosanović | 20 | <i>Određenje pedagoškog menadžmenta u društvu znanja (drugi deo)</i> |
| Željko Lj. Kaluđerović | 39 | <i>Etabliranje filozofije u prvim vojvodanskim gimnazijama (drugi deo)</i> |
| Dijana M. Krstić | 60 | <i>Partnerstvo predškolske ustanove i porodice kao važna osnova dečijeg razvoja</i> |
| Milosav J. Petrović | 86 | <i>Prosvetiteljska i pedagoška misija duhovnog i književnog oca srpskog naroda Rastka Nemanjića – Svetog Save</i> |

ISTRAŽIVANJA

- | | | |
|-----------------------------|------------|---|
| Selman I. Repišti | 110 | <i>Dimenzije ličnosti kao prediktpri zadovoljstva životom kod punoletnih adolescenata</i> |
| Ivana Đ. Apostolović | 122 | <i>Stavovi roditelja o značaju predškolske ustanove za moralno vaspitanje dece predškolskog uzrasta</i> |

contents

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

1-2 | 2020

UDK-37 ISSN 0031-3807

VOL LXXV PG. 1-134

DISCUSSIONS AND ARTICLES

Radovan B. Grandić, PhD
Maja M. Bosanac

5 *Relation between entrepreneurial education and the project method*

Maja Ž. Kosanović

20 *Determination of the pedagogical management in the society of knowledge*

Željko Lj. Kaluđerović

39 *Establishing philosophy in the first high schools in Vojvodina (second part)*

Dijana M. Krstić

60 *Partnership of the preschool institution and family as significant basis for children's development*

Milosav J. Petrović

86 *Teaching and pedagogical mission of spiritual and literaru father of Serbian people Rastko Nemanjic – St Sava*

RESEARCH

Selman I. Repišti

110 *Dimensions of a person as predictors of satisfaction of life of adult adolesents*

Ivana Đ. Apostolović

122 *Attitudes of parents on the sgnificance of the preschool institution for moral upbringing of preschool children*

содержание

ПЕДАГОГИКА
издается ФОРУМОМ ПЕДАГОГОВ

1-2 | 2020

УДК-37 ИССН0031-3807

OD. LXXV str. 1-134

ОБСУЖДЕНИЯ И СТАТЬИ

- | | | |
|---|----|--|
| Д-р Радован Д . Грандич
МА Майа М. Босанац | 5 | <i>Предпринимательское образование и метод проекта</i> |
| Майа Ђ. Косановић | 20 | <i>Определение педагогического менеджмента в обществе знаний</i> |
| Желько Љ.Калуджерович | 39 | <i>Укрепление философии в первых гимназиях в Воеводине (вторая часть)</i> |
| Дияна М. Крстич | 60 | <i>Сотрудничество дошкольных учреждений и семьи как важная основа развития ребенка</i> |

- | | | |
|---------------------|----|---|
| Милосав Й. Петрович | 86 | <i>просветительная и педагогическая миссия духовного и литературного отца сербского народа – Раствка Неманича, Святого Савы</i> |
|---------------------|----|---|

СЛЕДОВАНИЯ

- | | | |
|--------------------|-----|---|
| Сельман И. Репишти | 110 | <i>Личностные измерения как предиктор удовольствия у совершеннолетних подростков жизнью</i> |
|--------------------|-----|---|

- | | | |
|-----------------------|-----|--|
| Ивана Дж. Апостолович | 122 | <i>Отношение родителей к значению дошкольного учреждения в процессе нравственного образования дошкольников</i> |
|-----------------------|-----|--|

rasprave i članci

Radovan B. GRANDIĆ
Filozofski fakultet, Univerzitet u
Novom Sadu
Maja M. BOSANAC
Filozofski fakultet, Univerzitet u
Novom Sadu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXV, 1-2, 2020.
UDK:
378.147::334.722
378.014.5

ODNOS PREDUZETNIČKOG OBRAZOVANJA I PROJEKT METODE

Rezime: U okviru proučavanja razvoja preduzetništva kod mladih sve više se ističe i značaj njegovog podsticanja u okviru formalnog obrazovanja. Iako je preduzetničkom obrazovanju moguće pristupiti iz ugla različitih pristupa, u radu se predstavlja pedagoški doprinos ovoj tematiki u okviru njegovog šireg određenja u odnosu na ekonomske pristupe. Kao cilj rada postavlja se predstavljanje projekt metode i njenog poređenja sa preduzetničkim obrazovanjem. Teorijsko polazište projektne nastave zasnovano je na osnovama filozofije pragmatizma koja je od posebnog značaja za proučavanje preduzetništva i preduzetničkog obrazovanja. Kao zaključak rada ističe se da proučavanje preduzetničkog obrazovanja dobija sve više na značaju. Kada je reč o visokoškolskom obrazovanju, od značaja je razumevanje teorijskih osnova kako bi svi oni koji se bave nastavnom delatnošću imali jasniju svest o razlozima aktualizovanja ovog vida obrazovanja, kao i njegovog povezivanja sa različitim pedagoškim metodama i nastavnim procesom u celini.

Ključne reči: projekt metoda, preduzetničko obrazovanje, ekonomija, pedagogija.

Uvod

U okviru koncepta društva znanja, kao i ekonomije zasnovane na znanju, ističe se sve veće povezivanje ekonomije i obrazovanja. U tom kontekstu, ističe se i značaj proučavanja preduzetničkog obrazovanja iz ugla pedagogije. Veliki zaokret na polju obrazovanja dogodio se kada se otkrila nova uloga nauke u društvu, posebno u materijalnoj produkciji (Jovanović Kranjec, 2013: 89). Rad predstavlja analitički pristup preduzetničkom obrazovanju, kao i njegov odnos sa pedagoškim pristupima koji imaju sličan fokus kao i preduzetničko obrazovanje. Ovakva vrsta poređenja smatra se značajnom u fazi kada preduzetničko obrazovanje još uvek nije dovoljno proučeno iz ugla pedagogije. Iako se osnove preduzetničkog obrazovanja najčešćim delom zasnivaju na istraživanjima i radu ekonomista, preduzetničko obrazovanje mora se posmatrati šire u odnosu na definicije koje ga svode na inicijative za pokretanje biznisa. Potreba za promenom tradicionalnog obrazovanja proizlazi iz stvaranja nove paradigme: shvatanje života i sveta iz više smerova i filozofskih pogleda, menja se i pedagoški način mišljenja, kao i pomeranje i od istaknutog saznajnog (kognitivnog), prema socijalnim odnosima, demokratskoj participaciji i saradničkom učenju (Visković, 2016). Kada je reč o visokom obrazovanju, Jovanović Kranjec (2013: 88) upozorava na svođenje obrazovanja na ekonomske zakone i vrednosti (koje su kvantitativno-kalkulativne prirode), usled čega studenti nisu kadri da kritički preispituju probleme u stvarnosti u kojoj žive u skladu sa trajnim humanističkim vrednostima i idealima obrazovanja.

Međutim, edukacija o preduzetništvu ističe se kao značajna za promociju preduzetničke i inovativne kulture u Evropi promenom razmišljanja i pružanjem potrebnih veština. Tradicionalna uloga univerziteta jeste da se fokusira na to da studente osposebi za buduća radna mesta, a ne da postanu preduzetnici. U međuvremenu, globalizacija i brzi razvoj tehnologije, kao i mobilnost zaposlenih, menjaju prirodu posla. Više nije dovoljno obučiti studente za karijeru. Univerziteti moraju da se pripreme za rad u dinamičnom okruženju koje se brzo menja (Wilson, 2008). Takođe, ista autorka ističe brojne razlike između pristupa preduzetništvu unutar univerziteta u Americi i Evropi. Kao značajnu razliku ističe pristup preduzetništvu kao sastavnom delu multidisciplinarnog obrazovnog procesa. Studenti se podstiču da

Odnos preduzetničkog obrazovanja i projekt metode

pohadaju kurseve i da se uključe u projekte drugih disciplina, uz mogućnost da iskoriste ekspertizu širom univerziteta. Univerziteti se šire da minimalizuju institucionalne barijere kako bi pružili najkreativniji i inovativniji pristup učenju. Rezultat je dinamično timsko i projektno zasnovano okruženje učenja (Wilson, 2008). Iako preduzetničko obrazovanje i projekt metoda predstavljaju različite pristupe, oni sadrže pojedine zajedničke elemente, prvenstveno zajedničku filozofsku osnovu. Upravo u tom kontekstu preduzetničko obrazovanje dovodi se u vezu sa projekt metodom kako bi se ova tematika približila pedagozima i pružila smernice za budući istraživački rad.

Filozofija pragmatizma

Začeci projekt metode, a u radu se polazi od stava i osnove preduzetničkog obrazovanja, nalaze se u osnovama filozofije pragmatizma, koja je nastala u vreme snažnog industrijskog razvoja kao izraz novih društveno-ekonomskih potreba. Pragmatizam potiče od grčke reči *pragma*, što znači *rad, delovanje*. U filozofiji je to pravac koji ističe važnost praktičnih učinaka i kritički se odnosi na dotadašnju akademsku filozofiju (Pedagoška enciklopedija, 1989, prema: Prtljaga, 2017: 52). Prvi ga je skicirao američki filozof Čarls Pers, koji smatra da se istina pojmove sastoji u njihovom značaju za iskustvo i njihovoj korisnosti za ljudsko delovanje. Neki autori (Kneller, 1964, prema: Milutinović, 2008, 115–116) pragmatizam povezuju sa britanskom empirističkom tradicijom, čija se suština ogleda u stavu da možemo saznati samo ono što naša čula dožive. Ipak, pragmatizam je filozofija dvadesetog veka koja je formulisana u Sjedinjenim Američkim Državama. Razradu Pisovih ideja nastavio je Vilijam Džeјms. Po njemu, istina nekog pojma ili ideje sadržana je samo u posledicama koje ta ideja (pojam) izaziva, kao i ljudskom ponašanju. Proces utvrđivanja istine shvata se kao proces utvrđivanja istine koji se sastoji u usaglašavanju ciljeva i sredstava istraživanja. Sve logičke relacije ne izražavaju ništa drugo do odnose ciljeva i sredstava praktičnog delovanja. Predmeti i pojave stvarnosti imaju za ljude značaj samo ako se koriste kao oružje za ostvarivanje društvenih i ličnih ciljeva (Vilotijević i Vilotijević, 2016: 74).

Kada je reč o obrazovnim implikacijama pragmatizma, autori (Milutinović, 2008; Vilotijević i Vilotijević, 2016) naveći značaj pridaju Džonu Djuiju, čiji je poseban značaj u osnivanju tzv. „instrumentalizma”, kao posebnog oblika pragmatizma. Naučna znanja, zakoni, naše mišljenje predstavljaju samo instrumente kojima je osnovna svrha da rešavaju konkretne situacije (Milutinović, 2008: 116). Djuji se bavio odnosom ljudskog mišljenja i

okruženja koje je od posebnog značaja prilikom proučavanja preduzetničkog obrazovanja i njegovih pedagoških implikacija. Mišljenje je sredstvo adaptacije, a ideje su instrumenti u prilagođavanju. Problem nije u tome kako ćemo saznati spoljni svet nego kako ćemo naučiti da njime ovladamo, da ga promenimo i u koju svrhu da to učinimo. Saznanja koja potiču iz materijalnog iskustva imaju pravu vrednost jedino ako služe kao sredstvo, kao instrument za praktična rešenja. Ljudsko mišljenje i ceo čovekov naučno-pojmovni inventar samo su alat za savladavanje prirodnog i društvenog okruženja i za prilagođavanje spolnjim uslovima (Vilotijević i Vilotijević, 2016). Такode, u ovom kontekstu značajno je isticanje čoveka kao prirodnog organizma koji živi u socijalno-biološkoj sredini. Istanjanje socijalne prirode čoveka ukazuje na značaj isticanja interakcije sa drugima, što u raznovrsnim i promenjivim okruženjima i interakcijama posledično dovodi do zaključka da je teško govoriti o uopštenoj i nepromenjivoj prirodi. Posledično, pragmatisti veruju da obrazovanje ima značajan uticaj na razvoj cele individue (Kneller, 1964, prema: Milutinović, 2008: 117).

Da bi postala korisna i egzaktna nauka, filozofija treba da podje od iskustva, jer je i ljudsko mišljenje samo organ iskustva. Svrha znanja je da služi socijalnom napretku i savladavanju prirode (Vilotijević i Vilotijević, 2016: 74). U tom kontekstu, od značaja je akcenat koji pragmatisti stavlaju na filozofiju koja se približava konkretnom, dostupnom delovanju, činjenicama, dok se profesionalno filozofsko znanje zanemaruje (Prtljaga, 2017: 52). Povezivanje filozofije pragmatizma, projekt metode i preduzetničkog obrazovanja zasniva se na teorijskim raspravama u okviru kojih se nastava posmatra kao značajna za društveni život, kao i da se smislenost i validnost iskaza pridaje i društvenoj koristi, a ne isključivo na osnovu naučne provere (Vilotijević i Vilotijević, 2016: 74).

Preduzetničko obrazovanje

Preduzetništvo se posmatra kao osnovni pokretač privrednog rasta i stvaranja novih radnih mesta, što utiče na to da je razvoj preduzetničkih kompetencija veoma tražen od strane tvoraca obrazovnih politika i praktičara (Hofer et al., 2010; OECD, 2011, prema: Lackeus & Middleton, 2015). Proučavanje preduzetničkog obrazovanja iz ugla pedagogije još uvek je u svojim začecima. Kao jedan od razloga za proučavanje preduzetničkog obrazovanja iz ugla pedagogije navodi se sve veći konsenzus da se određena znanja,

Odnos preduzetničkog obrazovanja i projekt metode

veštine i stavovi za preduzetničko delovanje mogu naučiti (Lackeus & Middleton, 2015).

Radi pružanja smernica za praksu, kao i boljeg razumevanja značaja i razvoja preduzetničkog obrazovanja, u nastavku su predstavljeni rezultati konferencije o preduzetničkom obrazovanju. Evropska komisija, zajedno sa norveškom vladom, održala je Evropsku konferenciju o obrazovanju za preduzetništvo u Oslu (26. i 27. oktobra 2006). Ova konferencija bila je nastavak aktivnosti komisije o preduzetničkom obrazovanju u Evropi *Podsticanje preduzetničkog načina razmišljanja putem obrazovanja i učenja (Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning)*. Cilj je bila razmena iskustava i dobrih praksi, kao i diskusija o tome kako sistematicnije napredovati u promociji preduzetničkog obrazovanja, zasnovano na konkretnim dokazima i preporukama prezentovanim od strane Komisije. Konferencija je obuhvatila politike i prakse u podsticanju preduzetničkog razmišljanja mladim ljudi u okviru obrazovanja na svim nivoima, od osnovne škole do univerziteta. U okviru sesije koja obuhvata preduzetništvo u visokom obrazovanju izvedeno je šest osnovnih zaključaka (COM, 2006, 46–47):

(1) Razjašnjenje ishoda koji se očekuju od visokog obrazovanja.

Istiće se kako je potrebna veća jasnoća u pogledu svrhe i ciljeva preduzetničkog obrazovanja. Oni bi trebalo da budu zasnovani na široko definisanom setu ishoda, a ne samo na uskom merenju broja startap kompanija stvorenih na univerzitetima. Edukacija o preduzetništvu podrazumeva i razvijanje stavova, ponašanja i kapaciteta na individualnom nivou. Takođe, reč je i o primeni tih veština i stavova, koji mogu da imaju različite forme tokom karijere pojedinca, stvarajući raspon dugoročnih koristi i za društvo, i za ekonomiju. Stoga, neophodno je razvijanje šireg okvira za procenu preduzetništva obrazovanja (COM, 2006: 46).

Kada je reč o ishodima (Bliemel, 2016) ističe sledećih pet ishoda:

(a) U okviru znanja naglašava se kako će diplomirani studenti imati dubinska disciplinska znanja primenljiva u lokalnom i globalnom kontekstu. Da li su studenti zadržali „dubinsko disciplinsko znanje”, konvencionalno se procenjuje kvizovima, ispitima ili drugim oblicima zadatka. Međutim, takođe se naglašava izazov prilikom procene da li studenti zaista znaju primeniti znanje u različitim kontekstima, što je teško proceniti u kontekstu u kojem studenti stiču i pokazuju svoje znanje ako je ono ograničeno na učionicu. Ako se ne ide dalje od učenja koje je integrисано u rad, kao jedno rešenje ovog kontekstualnog izazova ističe se navođenje studenata da primene svoje znanje van učionice, a zatim da izveštavaju o tom iskustvu (Bliemel, 2016);

-
- (b) Kritičko razmišljanje i rešavanje problema. Da li su studenti kritički mislioci ili ne, može da se identifikuje u konvencionalnim zadacima razlikovanjem da li studenti svaku lekciju primenjuju takvu kakva jeste ili (a) odabiru međusobne zavisnosti između lekcija i (b) vrednuju kada se svaka lekcija odnosi na dat kontekst i kako prilagoditi lekcije različitim kontekstima. Izazov u oceni ovog ishoda nalazi se u perspektivi čiji se problem rešava i da li je rešenje efikasno. Takođe, značajna je činjenica da nastavnik ne mora da ima presudnu ulogu, već oni kojih se problem tiče (Bliemel, 2016).
- (c) Komunikacija. Većina kurseva preduzetništva obuhvata zadatke koji uključuju različite oblike komunikacije (verbalna, pisana, vizuelna, živa, unapred snimljena itd.). Međutim, kao i u prethodnom ishodu, aspekt efikasnosti najbolje ocenjuje nameravana „publika” u svojoj poruci, a nije neophodno da bude predavač (Bliemel, 2016);
- (d) Timski rad: Efikasnost tima može se uskladiti pomoću timskih zadataka koje svaki tim predaje, što bi moglo biti povezano sa njihovom sposobnošću da rade kao tim. Budući da se ovaj ishod odnosi na efikasnost svakog pojedinog člana tima unutar tima, kako zapažaju članovi njegovog tima, predavač je manje kvalifikovan za ocenjivanje od ostalih članova tima (Bliemel, 2016).
- (e) Etička, društvena i ekološka odgovornost. Ovaj ishod je prilično nejasan, jer je teško konkretno utvrditi istinsku svesnost na ovu temu. Za poređenje, možda je lakše proceniti efektivno izražavanje ili demonstriranje ovih odgovornosti uz pretpostavku da su one zaista prihvачene. Dodatna komplikacija leži u činjenici da će samo neke poslovne ideje izričito sadržavati etički, društveni ili ekološki odgovoran karakter (Bliemel, 2016).
- (2) Izgradnja efektivnog preduzetničkog obrazovanja
U pogledu sadržaja ili nastavnog plana i programa, važno je uzeti u obzir lokalni kontekst, kao i nivo i pozadinu studenata. Mogućnosti treba da budu dostupne studentima na svim nivoima i iz svih disciplina širom kampusa za preduzetništvo. U Evropi se većina kurseva preduzetništva nudi u poslovnim školama. Međutim, preduzetništvo se mora proširiti po čitavom kampusu, posebno na odeljenja za tehnologiju i odseke za nauku, odakle potiču mnoge inovativne ideje i kompanije. Što se tiče isporuke, potreban je veći naglasak na iskustvu i akcijama. Postoje brojne pedagogije koje se mogu koristiti, uključujući studije slučaja, timske projekte i aktivnosti sa preduzetnicima. Korišćenje metoda aktivnog učenja mnogo je složenije od tradicionalnih

Odnos preduzetničkog obrazovanja i projekt metode

metoda poučavanja. To zahteva uključivanje osećanja i emocija učenika u proces učenja. Nastavnici/facilitatori stoga moraju biti u stanju da stvore otvoreno okruženje poverenja u kojem studenti razvijaju potrebno samopouzdanje za preuzimanje rizika. Pravi podsticaji, procena, nagrade i priznanje moraju da se omoguće kako bi podstakli nastavnike da isprobaju ove pristupe (COM, 2006: 46).

Radi izgradnje efektivnog preduzetničkog obrazovanja, kao polazna osnova može da posluži lista sa preduzetničkim znanjima, veštinama i stavovima (Vazquez et al., 2011).

Tabela 1. Preduzetničke kompetencije: znanje, veštine i stavovi

Znanje	Veštine	Stavovi
Dostupne mogućnosti za lične, profesionalne i/ili poslovne aktivnosti	Proaktivno upravljanje projektiма (sposobnost da se planira, organizuje, upravlja, vodi i delegira, analizira, komunicira, ispituje, vrednuje i snima)	Inicijativa – Proaktivnost – Nezavisnost – Inovativnost – Motivacija i odlučnost za ispunjavanje ciljeva
Funkcionisanje ekonomije	Zastupanje i pregovaranje	
Organizacione prilike i izazovi	Autonoman i kolaborativan	
Etička pozicija preuzeća	Poštena trgovina i rad	
Poštena trgovina i rad	Samospoznaja	
socijalno preduzetništvo	Preuzimanje i procena rizika	

Izvor: (Vazquez et al., 2011: 256)

(3) Razvoj efektivnih edukatora

Od vitalnog značaja je stvaranje preduzetničkih edukatora koji bi mogli kreirati prava iskustvena učenja za studente. Rast baze iskusnih nastavnika ne znači samo pružanje potrebne obuke i obrazovanja, već podrazumeva i razvoj proširenja definicije „edukatora/nastavnika” van profesora da uključi i preduzetnike, alumne, pa čak i studente. U Evropi je potrebna veća mobilnost i razmena iskustava ne samo između univerziteta već i između akademskih krugova i poslovnog sveta. Potrebno je razviti programe koji nastavnicima omogućavaju da potroše značajnu količinu vremena u drugim institucijama i/ili u privatnom sektoru da se istinski angažuju, uče i razvijaju. Evropi je potrebno više preduzetničkih modela i veće razmene znanja i dobre prakse u okviru različitih sektora i državnih granica (COM, 2006: 46).

Iz ugla pedagogije ovde je značajno isticanje edukacije kao polidisciplinarnog polja istraživanja (Pastuović, 2012: 245). U tom kontekstu

svaka od nauka istražuje obrazovanje sa svog specifičnog vidika. Od posebnog značaja za proučavanje preduzetničkog obrazovanja je doprinos *sociologije obrazovanja* koja istražuje delovanje društva na obrazovanje, kao i obrazovanja na društvo, *ekonomije obrazovanja*, koja istražuje diferencijalnu ekonomsku isplativost obrazovnih investicija, *antropologije obrazovanja*, koja istražuje odnos obrazovanja i kulture (Pastuović, 2012, 245–246).

(4) Preoblikovanje institucionalne paradigmе

Institucionalna kultura, praksa i politike često staju na put razvoju preduzetničkog duha i okruženja unutar univerziteta. Šampioni za preduzetništvo igraju ključnu ulogu unutar univerziteta, ali mora da postoji i snažna posvećenost od strane univerzitskog rukovodstva. Tradicionalno, univerziteti su fokusirani na osiguravanje mogućnosti studentima za buduće zaposlenje. Danas univerziteti moraju pripremiti studente da rade u dinamičnom preduzetništvu koje se brzo menja, kao i globalno okruženje. Ovo zahteva potpunu promenu paradigmе za ceo univerzitet (COM, 2006: 46).

U tom kontekstu, ističe se značaj univerziteta za razvoj preduzetničkog obrazovanja koje se tiče dvostrukih komponenti (Vazquez et al., 2011): *u okviru kurikuluma* nastava uključena u različite kvalifikacije kao deo odgovarajućih akademskih programa koji su fokusirani na razvoj preduzetničkih kompetencija; *vannastavne aktivnosti* vezane za podizanje, podršku i pratnju uslužnih delatnosti za potencijalne i novonastale univerzitske preduzetnike koji su u stanju da ih pokrenu ka uspešnom startapu.

(5) Integriranje preduzetnika/profesionalaca u dizajn i realizaciju nastavnih planova i programa

Aktivne metode i metode učenja putem delanja (*learning by doing*) integrišu elemente prakse u proces učenja. Ovo naglašava značaj aktivnog uključivanja preduzetnika i drugih profesionalaca u dizajn i isporuku kursa. Ovi pojedinci služe kao uzori, posebno ako su oni bivši učenici škole, kao i treneri i mentori. Oni takođe jačaju preduzetnički duh unutar univerziteta i stvaraju jače veze između univerziteta i lokalne zajednice (COM, 2006: 47).

(6) Osiguravanje javne podrške / intervencija

Jasno je da su javne intervencije uticale na ponašanje univerziteta i fakulteta, povećavajući fokus na preduzetničko obrazovanje. Područje preduzetničkog obrazovanja u Evropi još uvek je relativno mlado i stoga je važno i

Odnos preduzetničkog obrazovanja i projekt metode

neophodno da se ta podrška nastavi sve dok se preduzetništvo na održiv način ne ugradi na univerzitete širom Evrope. Potrebno je povećati napore u komunikaciji s tvorcima politika o potrebama, benefitima i mogućim akcijama za podsticanje i podržavanje preduzetničkog obrazovanja (COM, 2006: 47).

Međutim, iz ugla pedagogije potrebno je ukazati i na opasnosti i izazove koje sa sobom donosi preduzetničko obrazovanje. Jedan od osnovnih izazova podrazumeva pripajanje pedagogije proizvodnim procesima u okviru kapitalističkog sistema. Obrazovanje se, kako ističe Meklaren (McLaren, 2000: 78), svelo na sektor privrede. S druge strane, nove obrazovne politike zahtevaju približavanje obrazovanja svetu rada i tržištima i u tom kontekstu nemoguće je negiranje značaja proučavanje ove tematike. Kao što naglašava Jovanović Kranjec (2013: 88) bilo bi neozbiljno posmatrati sistem obrazovanja i obrazovne institucije jednog društva potpuno izolovano od ekonomskih uticaja i uslova, ali je opravdano postaviti pitanje o tome kada obrazovanje postaje vrsta biznisa i kakve su posledice takvog obrazovanja. Polazeći od stava da preduzetničko obrazovanje ima više varijanti, Lakeus (Lakeus, 2015a) razlikuje preduzetničko obrazovanje koje je usmereno na individualizam u odnosu na kolektivizam. Upravo razlike između ovih dveju varijanata preduzetničkog obrazovanja od značaja su za pedagoški istraživački rad.

Dakle, elaboracijom prethodno navedene literature dolazi se do zaključka da je preduzetničko obrazovanje kontroverzna tema i u tom okviru značajan je analitički pristup kako bi se preduzetničko obrazovanje sagledalo na celovit način i dovelo u vezu sa pedagogijom. S tim ciljem, u okviru preduzetničkog obrazovanja, preduzetništvu i obrazovanju potrebno je pristupiti u okviru prožimanja akademskog i pragmatičnog pristupa.

Projekt metoda

S obzirom na to da pojam projekta može da se koristi u više značenja, važno je njegovo određenje u kontekstu projekata koji se ostvaruju u toku nastavnog procesa radi ostvarivanja ciljeva vaspitanja i obrazovanja. Jedno od pojmovnih određenja projekta u didaktičkim radovima definiše se kao zajednički pokušaj nastavnika i učenika da život, učenje i rad povežu tako da se društveno značajan i sa interesima učesnika povezan problem zajednički obradi (što podrazumeva proces) i dovede do rezultata (odnosno produkta) koji za učesnike ima upotrebnu vrednost (Visković, 2016: 382). Pored toga, kada je reč o projekt metodi u organizaciji nastavnog rada, značajno je njeno razlikovanje u odnosu na tradicionalnu nastavu, a ona podrazumeva mnogo

veću aktivnost učenika, kao i podsticanje interesovanja koja su povezana sa životom i omogućavaju samostalnost u sticanju znanja, kao i upotrebu istraživačkih metoda koja se usmerene na odgovarajuće ishode (Prtljaga, 2017).

Projektну metodu je zamislio i osnovao Amerikanac Kilpatrick (William Heard Kilpatrick) na idejama Džona Djuija (John Dewey), s kojim je sarađivao (Prtljaga, 2017; Vilotijević i Vilotijević, 2016). Ova metoda prvi put se primenjuje na Univerzitetu Kolumbija pre Prvog svetskog rata (Prtljaga, 2017, 29). Alternativno, Djuji i Kilpatrick ovu metodu nazivaju i *obrazovanje iskustvom*, a ideja koja ih je vodila podrazumevala je uvođenje istraživačkih metoda u nastavu kako bi se povećala aktivnost učenika. Takođe, smatrali su da se funkcionalno učenje najbolje ostvaruje istraživanjem i delovanjem (Prtljaga, 2017). Koncepcija projekt metode nastoji što više da približi školsko učenje rešavanju problema i sticanju znanja u praktičnim životnim situacijama. Uzor im je bila industrijska organizacija rada, a u sticanju znanja primenjivali su naučnu metodologiju. Oni su u potpunosti odbacili predmetni sistem i usmeno prenošenje gotovog znanja i, umesto toga, uključivali su učenike da rešavaju specifične probleme primerene njihovom uzrastu. Za rešavanje problema napravljen je precizan projekt, pažljivo se planira rad, utvrđuju metode rada i pribavljaju potrebna sredstva. Problemi se rešavaju u manjim grupama i pojedinačno (Vilotijević i Vilotijević, 2016: 76).

Kao osnovne izazove prilikom implementacije projektne nastave rezultati istraživanja ukazuju na sledeće zaključke (Visković, 2016):

- (1) Ima pozitivne efekte na razumevanje sadržaja učenja i razvoja veština za kritičko razmišljanje i rešavanje problema u saradničkom radu;
- (2) Doprinosi povećanoj motivaciji i aktivnosti za učenje;
- (3) Predstavlja izazov učiteljima i nastavnicima;
- (4) Predstavlja izazov obrazovnim institucijama.

Takođe, činjenica je da nakon Djuijeve smrti pragmatizam prestaje da postoji kao pravac iako ostaje kao način mišljenja, što dovodi do nedovoljne primene ove metode koja se ne prepoznaje kao dominantni pristup (Prtljaga, 2017). Međutim, teorijske rasprave i dalje ukazuju na značaj i aktuelnost proučavanja projekt metode, posebno u okviru kritika tradicionalne nastave. Takođe, u okviru zahteva za novim kompetencijama, u okviru kompetencije za rad u *kognitivnom smislu*, to podrazumeva fleksibilno, kreativno, nedogmatsko mišljenje, kao i sposobnost prihvatanja različitih ideja; u

Odnos preduzetničkog obrazovanja i projekt metode

afektivnom se odnosi na sposobnost tolerisanja neizvesnosti, a u *konativnom* na inicijativnost, inovativnost i spremnost preuzimanja rizika (Gojkov, 2011, prema: Prtljaga, 2017: 58).

Odnos preduzetničkog obrazovanja i projekt metode

Objašnjavajući šta je preduzetničko obrazovanje, kao što je predstavljeno u Tabeli 2, Lakeus (Lackeus, 2015) ga poredi sa, kako ih naziva, pedagoškim pristupima koji se često definišu kao slični. Radi boljeg razumevanja preduzetničkog obrazovanja, kao i postizanja doslednosti, ovi pedagoški pristupi definisani su na način na koji mu pristupa isti autor (Lackeus, 2015). *Projekt metoda* u ovom kontekstu definisana je kao omogućavanje studentima da rade na autentičnom problemu i stvaranju artefakata, koji ukazuju na problem i podrazumevaju konačni proizvod u vidu izveštaja, modela, videa i slično (Lackeus, 2015).

Učenje putem rešavanja problema takođe započinje sa autentičnim problemom, ali ne završava se proizvodnjom artefakata koji se bavi problemom, već se umesto toga zasniva na raspravama o mogućim rešenjima i usmeravanjem daljnog učenja studenata (Lackeus, 2015).

Konačno, *učenje zaloganjem u zajednici* definisano je kao nastava u kojoj je izvršena integracija u učionici sa uslužnim delatnostima zajednici. Dodatno se ističe kako ono najbolje funkcioniše kada su studenti uključeni u planiranje projekta koji je traje jedan semestar ili duže i kada je studentska refleksija eksplicitno facilitirana (Spring et al., 2006, prema: Lackeus, 2015).

Tabela 2. Poređenje pedagoških pristupa

Osnovni fokus je na...	preduzetničko obrazovanje	učenje putem rešavanja	projekt metod	učenje zalogan jem u problema zajedni ci
... problemima	X	X	X	X
... prilikama	X			
... autentičnosti	X	X	X	X
... stvaranju artefakta	X		X	
... eksperimentisanju	X			
... interakciji sa realnim svetom		X		X

... stvaranju vrednosti za spoljašnje interesne grupe	X			X
... timskom radu	X	X	X	
... radu tokom dužeg vremenskog perioda	X		X	X
... inovativnosti	X			
... riziku neuspeha	X			

Izvor: Lakeus, 2015: 16.

Zajednička karakteristika svih navedenih pristupa podrazumeva fokus na problemima i autentičnosti. Međutim, kako Lakeus (Lackeus, 2015) ističe, jedino preduzetničko obrazovanje podrazumeva iterativno eksperimentisanje, inovativnost i rizik od neuspeha, što podrazumeva fokus koji u ostalim pristupima nije zastavljen. Upravo zbog tih jedinstvenih karakteristika, autor daje prednost preduzetničkom obrazovanju i ističe kako ono može da podstakne mnogo više nivoe motivacije, iskustvene relevantnosti, angažovanosti, kao i dubljeg učenja u odnosu na ostale pristupe.

Prilikom analize ovog pristupa potrebno je imati u vidu da je ovim pedagoškim pristupima moguće pristupiti na značajno široj osnovi. Međutim, za potrebe ovog rada, s obzirom na to da je preduzetničko obrazovanje najvećim delom proučeno iz ugla ekonomije i menadžmenta, kao polazna osnova prilikom komparacije uzima se projekt metoda, koja, kao i preduzetničko obrazovanje, ima istu filozofsku osnovu, a to je filozofija pragmatizma. Sličnosti u fokusu ukazuju na to da su oba pristupa usmerena na probleme, autentični su i podrazumevaju stvaranje artefakata. Takođe, oba pristupa podrazumevaju negovanje timskog rada, kao i rad tokom dužeg vremenskog perioda. Međutim, najznačajnija razlika između ovih dvaju pristupa ukazuje na činjenicu da je preduzetničko obrazovanje u značajnoj meri u isto vreme inovativno, ali i da podrazumeva i rizik od neuspeha. Takođe, ono podrazumeva i interakciju sa realnim svetom, kao i stvaranje vrednosti za spoljašnje interesne grupe – fokusi koji su u tradicionalnoj pedagogiji bili od mnogo manjeg značaja, pa su i u današnje vreme manje proučeni. Činjenica da se sve veći akcenat stavlja na ove aspekte ukazuje na značaj proučavanja ove tematike i u okviru pedagogije. Međutim, iz ugla pedagogije značajno je isticanje šire mogućnosti primene projekt metode u odnosu na preduzetničko obrazovanje. Tabela 2 može da bude od koristi

Odnos preduzetničkog obrazovanja i projekt metode

praktičarima prilikom obrade pojedinih nastavnih jedinica kako bi na ovaj način odredili koji pristup može da bude najadekvatniji.

Zaključna razmatranja

U celini posmatrano, aktuelizovanje značaja proučavanja razvoja preduzetničkog obrazovanja sve više dovodi u vezu pedagogiju sa ekonomijom. Posledično, to utiče na značaj dodatnog aktuelizovanja brojnih graničnih disciplina, prvenstveno ekonomije obrazovanja. Međutim, ova savremena pojava ne bi trebalo da utiče na manji značaj filozofskih osnova obrazovanja.

Aktuelizovanje značaja razvoja preduzetničkog obrazovanja podrazumeva izmenjenu ulogu univerzitskih nastavnika koji neretko svoju dominantnu ulogu moraju da dele sa predstavnicima poslovne i neakademske zajednice. Iako preduzetničko obrazovanje može da se dovede u vezu i poredi sa brojnim drugim pedagoškim pristupima, u ovom radu je kao poveznica uzeta filozofska osnova pragmatizma koja svoje osnove ima i kada je reč o razvoju projekt metode, i kada je reč o preduzetničkom obrazovanju. Takođe, ono što je zajedničko za oba pristupa podrazumeva približavanje obrazovanja svetu rada. Međutim, značajno je isticanje i razlika između ovih pristupa. Osnovna razlika između preduzetničkog obrazovanja u odnosu na većinu pedagoških pristupa podrazumeva pridavanje većeg značaja razvoju inovativnosti, kao i preduzimanju rizika u okviru preduzetničkog obrazovanja. Upravo ova dva fokusa privlače sve veću pažnju od strane zagovaralaca novih obrazovnih politika. S druge strane, postavlja se pitanje značaja i negovanja humanističkih vrednosti u okviru ovako koncipiranih pristupa sa izraženom instrumentalnom i utilitarnom prirodom. Dakle, značaj proučavanja preduzetničkog obrazovanja iz ugla pedagogije podrazumeva prvenstveno razumevanje savremenih društveno ekonomskih prilika koje aktuelizuju ova pitanja. Međutim, i pored priznavanja njihovog uticaja i značaja, osnovne humanističke vrednosti moraju da ostanu očuvane.

Literatura:

1. Bliemel, M. (2016). *Authentic learning experiences in entrepreneurship: engaging external stakeholders*. Australian centre for entrepreneurship research exchange, UNSW Business School Research Paper. Pristupljeno 12. 2. 2020. Dostupno na: <https://ssrn.com/abstract=2826331>.

-
2. European Commission (2006). *Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning*. Final Proceedings of the Conference on Entrepreneurship Education in Oslo.
 3. Jovanović Kranjec, M. (2013). Ekonomizacija visokog obrazovanja u Republici Srbiji. *Ekonomski horizonti*, 15 (1), 87–96.
 4. Lackeūs, M. (2015). *Entrepreneurship in education What, why, when, how*. Trento: Italy Backgound paper for OECD.
 5. Lackeūs, M. (2015a). *Two flavors of entrepreneurial education: Happiness empowerment versus meaningful creativity*. Working paper. Pриступљено 15. 2. 2020. Доступно на: <http://veclist.com/wp-content/uploads/2015/06/Two-flavors-of-entrepreneurial-education-150513.pdf>.
 6. Lackeūs, M., & Middleton, K. W. (2015). Venture creation programs: bridging entrepreneurship education and technology transfer. *Education + training*, 57 (1), 48–73.
 7. McLaren, P (2013). *Če Gevara, Paulo Freire i pedagogija revolucije*: Beograd, Eduka.
 8. Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
 9. Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj: Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
 10. Prtljaga, S. L. (2017). *Projekt metoda kao faktor podsticanja kreativnosti učenika*. Doktorska disertacija odbranjena na Učiteljskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.
 11. Vazquez, J. L., Lanero, A., Gutierrez, P. & Garcia, M. P. (2011). Fostering entrepreneurship at the university: a Spanish empirical study. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 7 (32), 252–276.
 12. Vilotijević, M. i Vilotijević, N. (2016). *Modeli razvijajuće nastave II*. Beograd: Učiteljski fakultet.
 13. Visković, I. (2016). Projektna nastava kao područje unaprijeđenja kvalitete škole. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65 (tematski broj), 381–391.
 14. Wilson, K. E. (2008). Entrepreneurship education in Europe. *Entrepreneurship and higher education*. Pриступљено 14. 2. 2020.
 - a. Доступно на: <http://www.oecd.org/site/innovationstrategy/42961567.pdf>.
 15. <http://www.oecd.org/site/innovationstrategy/42961567.pdf>.

* * *

RELATION BETWEEN ENTREPRENEURIAL EDUCATION AND THE PROJECT METHOD

Summary: There is the significance of stimulation of entrepreneurship within formal education in the scope of studying entrepreneurship in the young population. Although, there

Odnos preduzetničkog obrazovanja i projekt metode

are different approaches to entrepreneurial education, in this paper, we are presenting pedagogical contribution to this area in the scope of its wider determination in relation to the economic approaches. The aim of this paper is presenting the project method and its comparison to entrepreneurial education. Theoretical initial point of project teaching is based on the philosophy of pragmatism which has a special significance for studying entrepreneurship and entrepreneurial education. In the conclusion we are stressing that studying entrepreneurial education is becoming more and more significant. When higher education is in question, the significance is in comprehending theoretical bases, so that people involved in teaching could gain more awareness about the reasons of actualising this aspect of education and its connection to different pedagogical methods and teaching process on the whole.

Key words: project method, entrepreneurial education, economics, pedagogy.

* * *

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МЕТОД ПРОЕКТА

В рамках исследования развития предпринимательства среди молодежи, все больше подчеркивается важность его поощрения в рамках формального образования. Хотя к предпринимательскому образованию можно подходить с разных сторон и путем разных подходов, в статье представлен педагогический вклад в этот ему, в более широком определении по отношению к экономическим подходам. Целью статьи является представление метода проекта и его сравнение с предпринимательским образованием. Теоретическая отправная точка метода проекта основывается на философии pragmatизма, которая имеет особое значение для изучения предпринимательства и предпринимательского образования.

В заключение, изучение предпринимательского образования становится все более важным. Когда речь заходит о высшем образовании, важно понимать теоретические основы, чтобы все, которые занимаются обучением, имели более четкое представление о причинах актуализации этого типа образования, а также о его связи с различными педагогическими методами и процессом образования в целом.

Ключевые слова: метод проекта, предпринимательское образование, экономика, педагогика

Datum kada je uredništvo primilo članak: 27.02.2020.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatiло članak za objavlјivanje: 01.07.2020.

Maja Ž. Kosanović, doktorand
*Filozofski fakultet, Univerzitet u
Novom Sadu*

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXV, 1-2, 2020.
UDK:
37.091

ODREĐENJE PEDAGOŠKOG MENADŽMENTA U DRUŠTVU ZNANJA¹

Rezime: *U radu se razmatraju pojmovi menadžment u obrazovanju, pedagoški menadžment, kompetencije menadžera, s ciljem da se ukaže na važnost efikasnog upravljanja procesom obrazovanja, na postojeće stanje u izučavanju ove oblasti, kao i na potrebu da se ovaj predmet nađe na svim fakultetima koji obrazuju stručnjake za rad u obrazovanju i vaspitanju. U fokusu teorijskog razmatranja nalaze se kompetencije menadžera škole neophodne za društvo znanja. Kako se obrazovanje u društvu znanja posmatra kao ključni činilac, cilj rada je ukazati na potrebu za njegovim efikasnijim upravljanjem. Naglasak je na tome da savremeno obrazovanje treba da omogući preduslove za doživotno učenje i usavršavanje u funkciji napretka društva znanja. Poslednjih deset godina sve promene dovode do produbljenijeg promišljanja i značaja menadžmenta u obrazovanju. S tim u vezi, implementiranje savremenih koncepcija menadžmenta u obrazovanju utiče na sve koji rade u obrazovnim ustanovama. Analizom literature zaključuje se da promene u obrazovanju zavise od onih koji su neposredno uključeni u obrazovanje – nastavnici, stručni saradnici, direktori. Međutim, smatramo da nije lako primeniti moderne načine upravljanja na tradicionalni sistem školstva.*

Ključne reči: menadžment u obrazovanju, pedagoški menadžment, kompetencije menadžera.

¹ Rad je nastao u okviru projekta *Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja* (179036), koji finansira Ministarstvo prosvete nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

U području obrazovanja, danas se najčešće koriste sintagme *doživotno učenje i društvo znanja*. Kako živimo u društvu koje se menja velikom brzinom, najvažnija postaje sposobnost pojedinca da uči i usavršava se tokom čitavog života. U radu smo pošli od samog pojma *društvo znanja* i ukazali na činjenicu da se znanje danas posmatra kao glavni pokretač razvoja. Autori u ovoj oblasti ističu da je doživotno učenje odgovor na probleme sa kojima se suočavaju zemlje u razvoju i način prilagođavanja promenama koje donosi naučni i tehnološki napredak. Samim tim, obrazovanje se posmatra kao jedan od glavnih stubova društva, čiji je osnovni smisao da osposobi za učenje tokom celog života. U vremenu brzih promena, od obrazovanja se očekuje ključni doprinos u pripremi pojedinca za izazove savremenog sveta i razvoja društva zasnovanog na znanju. Upravo zbog toga menja se nekadašnji ideal obrazovanja, razumevanje procesa, ciljeva i mesta na kojima se ono odvija. Analizirajući relevantnu literaturu, nailazimo na stavove autora u ovoj oblasti da promene u obrazovanju i upravljanje sistemom obrazovanja nikad nisu bili teži.

Kako se obrazovanje u društvu znanja posmatra kao ključni činilac, nameće se potreba za njegovim efikasnijim upravljanjem. Sve ove promene dovode do produbljenijeg promišljanja i značaja menadžmenta u obrazovanju. Poslednjih desetak godina sve više se govori o potrebi primene menadžmenta u obrazovanju, nastaju prve knjige i radovi koji ovaj fenomen promišljaju sa različitim aspekata. Kada su u pitanju definicije menadžmenta, one se u literaturi zasnivaju na elementima osnovnih funkcija koje ovaj pojam obuhvata. U stručnim izvorima najzastupljenije funkcije menadžmenta u obrazovanju su: planiranje, organizovanje, vođenje i kontrola. U radu se razmatraju pojmovi *menadžment u obrazovanju, pedagoški menadžment, kompetencije menadžera*, s ciljem da se ukaže na važnost efikasnog upravljanja procesom obrazovanja, na postojeće stanje u izučavanju ove oblasti, kao i na potrebu da se ovaj predmet nađe na svim fakultetima koji obrazuju stručnjake za rad u obrazovanju i vaspitanju.

Obrazovanje u društvu znanja

Analizom relevantne literature može se zaključiti da je u današnjem društvu najvažnija spremnost pojedinca da uči i usavršava se tokom čitavog života. Kako se u današnjem društvu znanje posmatra kao pokretač razvoja, pojmovi *doživotno učenje i društvo znanja* pojmovi su koji se veoma često sreću u području obrazovanja. Ovi pojmovi nastaju sedamdesetih godina

prošlog veka kao odgovor Uneska na svetsku krizu obrazovanja. Naglim razvojem nauke i tehnike, doživotno učenje, sredinom XX veka postaje potreba svakog pojedinca. Današnje značenje termina *društvo znanja* nastalo je devedesetih godina XX veka (Macanović, 2019). Miljković i Sitarica (2016) navode da je društvo znanja društvo u kojem su ljudsko znanje, stručnost i sposobnost najvažniji pokretač privrednih i društvenih promena i samim tim najvažniji razvojni resurs. Pri tome, pomenuti autori ističu prioritete u društvu znanja kao što su: spremnost da se uči tokom celog života, odabir pravih informacija, primena znanja u novim situacijama i drugo. U prilog tome ide i to što je obrazovanje jedan od stubova na koje se oslanja današnje društvo. Društvo znanja je, prema rečima nekih autora (Macanović, 2019: 8), bitno određeno konceptom doživotnog obrazovanja, koje se shvata kao odgovor na probleme s kojima se suočavaju zemlje u razvoju i kao način prilagođavanja promenama koje donosi naučni i tehnološki napredak.

Osnovni smisao obrazovanja danas jeste osposobljavanje dece za učenje tokom čitavog života. Kako znanja stalno zastarevaju, savremena tržišta radne snage zahtevaju nova zanimanja i stalno učenje i usavršavanje. S tim u vezi, autori (Pastuović, 2006) ukazuju na to da se upravo zbog toga obrazovni sistem svih zemalja nastoji poboljšati i prilagoditi zahtevima novog vremena. Vizija društva i škole XXI veka jesu učenje i znanje (Miljković i Sitarica, 2016: 288). Ovo, prema rečima istih autora, podrazumeva da se u društvu znanja menja nekadašnji ideal obrazovanja, razumevanje procesa obrazovanja, njegovih ciljeva, kao i mesta i načina na koji se ono odvija. Takođe, mnoge svetske organizacije, kao što su Unesko, OECD i druge, sagledavaju važnost celoživotnog učenja za društveni razvoj i organizuju brojne studije i istraživanja. Bez ikakve sumnje može se zaključiti da bez obrazovanja nema društvenog napretka. Obrazovanje zauzima glavno mesto u svim strategijama i planovima razvoja savremenog društva (Vilić, 2014). U društvu znanja identitet obrazovanja se menja. Dolazi do pomeranja od procesa koji se nekad vezivao za jedan period života ka procesu koji traje ceo život, koji je dostupan u svim životnim dobima. U prilog tome autori (Babić, Makojević i Erić, 2010) navode da obrazovanje nije zatvoren proces koji jednom počne i jednom se završi, već jedan trajan proces koji se odvija tokom celog života. Previšić (2007: 184) ukazuje na to da su znanja, kompetencije i komunikacija tri savremene komponente koje objedinjuju idealan obrazovni tip, koji zajedno sa slobodom i samostalnošću čini pojedinca sposobnog da celoživotnim učenjem odgovori na promene savremenog društva. S tim u vezi, pomenuti autor ističe da je u vremenu brzih promena kvalitetno opšte obrazovanje siguran temelj za nadogradnju stalnih inovacija i novih znanja. Ono na šta ukazuje Milutinović (2005) jeste

da društvo znanja traži drugačiji sistem vaspitanja i obrazovanja u kojem svaki pojedinac ima jednak pristup izvorima učenja, zna kako da dođe do željene informacije i u mogućnosti je da participira u aktivnostima učenja.

Prema rečima nekih autora (Mujić, 2007), verovanje da obrazovanje može i treba da traje ceo život nije novo. Ono što je novo jeste savremeni razvoj koncepcije doživotnog učenja i njegova razrada kao vodećeg načela ukupnog obrazovanja. Doživotno učenje shvata se kao sredstvo permanentnog razvoja i očuvanja osnovnih evropskih vrednosti, sredstvo borbe protiv ekonomskog isključivanja, ali i sredstvo kojim treba dati demokratski okvir za efikasno funkcionisanje konkurentne ekonomije (Macanović, 2019: 10). Prema rečima pomenutog autora, društvo znanja počiva na četiri stuba: obrazovanje, inovacioni sistem, informaciono-komunikacioni sektor i pravni i ekonomski okvir. Dalje ističe da se promena paradigme obrazovanja za društvo znanja izražava kroz celoživotno učenje. U skladu sa ovim, u obrazovanju se poseban akcenat stavlja na razvoj kompetencija. Evropska komisija je u novembru 2005. godine donela dokument pod nazivom *Ključne kompetencije za celoživotno učenje*. Prema ovom dokumentu, ključne kompetencije definišu se kao kompetencije koje su pojedincima potrebne za lično ispunjenje i razvoj, zapošljivost, socijalnu uključenost i aktivno građanstvo (*The Key Competences for Lifelong Learning – a European Framework*, 2007). Kompetencije se u ovom dokumentu posmatraju kao kombinacija znanja, veština i stavova, razvijaju se u okviru celoživotnog učenja, putem formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. Okvir ključnih kompetencija sadrži osam ključnih kompetencija koje služe kao okvir za kurikulske politike u zemljama Evropske unije, a to su: komunikacija na maternjem jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne naučne i tehničke kompetencije, digitalna kompetencija, učenje kako se uči, društvene i građanske kompetencije, inovativnost i smisao za preduzetništvo i kulturna svest i izražavanje.

Analizom literature može se zaključiti da autori u ovoj oblasti posmatraju celoživotno učenje kao uslov i opstanak savremenog društva, što zahteva veliku odgovornost obrazovnog sistema. Veoma brze promene dovode do toga da znanje brzo zastareva. Zbog toga je potrebno obrazovanje koje će pružiti dobru osnovu za dalje učenje, upravo kroz razvoj pomenutih kompetencija.

Pojam pedagoškog menadžmenta

Pregledom pedagoške i druge stručne literature možemo uočiti da je pedagoški menadžment mlada disciplina. Autori u ovoj oblasti ističu da se menadžment u obrazovanju javio kasnije zbog neprepoznavanja menadžmenta kao discipline u području obrazovanja, kao i zbog društvenog položaja obrazovanja. Prema rečima Buhač (2017), jedno od ključnih pitanja problema pedagoškog menadžmenta jeste upravljanje školom. S tim u vezi, ističe da se u poslednjih deset godina pridaje sve veća važnost proučavanju menadžmenta u obrazovanju, uticaju stilova vođenja, gde se naglasak stavlja na kompetencije direktora, stilove vođenja i osobine ličnosti.

Kada su u pitanju definicije menadžmenta, one se u literaturi zasnivaju na elementima osnovnih funkcija koje ovaj pojam obuhvata. Najčešće se menadžment definiše kao „proces planiranja, organizovanja, vođenja i kontrole napora svih članova organizacije i korišćenja svih organizacionih resursa kako bi se ostvarili postavljeni ciljevi“ (Đurić, 2015: 119). Iako saznanja iz oblasti menadžmenta sežu daleko u prošlost, prema rečima istog autora zasnivanje menadžmenta kao discipline vezuje se za XX vek. Dok sam pojam menadžmenta potiče od francuske reči *management*, što znači *usmeravanje*, kao i latinske reči *manu agere*, što znači *voditi rukama*, i označava „proces vođenja i upravljanja svim delovima organizacije, razvojem i resursima“ (Šormaz, Andelić i Marković Blagojević, 2019: 38). Pojedini autori definišu menadžment kao „proces rada sa ljudima, kojim se ostvaruju organizacijski ciljevi, u promenjenoj sredini, uz efikasnu upotrebu ograničenih resursa“ (Drucker, 2000, prema: Kostović i Oljača, 2012). Pomenute autorke ukazuju na to da je to aktivnost usmerena na stvaranje uslova za efikasan i efektivan rad zaposlenih na ostvarivanju ciljeva, a to uvek zahteva kolektivnu usklađenost aktivnosti i usmerenost svih. Buhač (2017: 62) ističe da se pojam *menadžment u literaturi* javlja u tri različita značenja: *organizacija, upravljanje i rukovođenje*. Pri tome, ističe da se uglavnom koristi sintagma *menadžment u obrazovanju*, koja uključuje upravljanje celokupnom delatnošću obrazovanja i vaspitanja. Menadžment u obrazovanju istovremeno je naziv za stručno područje, naučnu disciplinu, profesiju i funkciju, dok pod pojmom *pedagoškog menadžmenta* pomenuta autorka podrazumeva upravljanje delatnošću obrazovanja i vaspitanja, rukovođenje obrazovnim ustanovama (menadžment ustanove), menadžment obrazovno-vaspitnog procesa, interni razvoj škole, eksterni razvoj škole i organizaciju procesa obrazovanja i vaspitanja u školi. Kostović (2005, prema:

Kostović i Oljača, 2012: 78) navodi da „pedagoški menadžment podrazumeva kontinuirani rad na unapređivanju rada škole”. Zaključak na koji ukazuje Buhač (2017) jeste da menadžment kao teorija i praksa uspešnog vođenja školom ima svoje mesto u pedagoškoj delatnosti. Međutim, cilj je pronaći rešenje kako školu učiniti kvalitetnijom, savremenijom i uspešnijom. Ističući da je uvođenje promena u školi složen proces, pojedine autorke (Kostović i Oljača, 2012) ukazuju na ulogu pedagoga da aktivira ceo kolektiv razvijanjem svesti, znanja i kompetencija zaposlenih za aktivniji pristup promenama. Na taj način se od škole može stvoriti zajednica koja uči. Trebalo bi da pedagoški menadžment, kako smatra Buhač (2017: 77), odgovori na pitanje kako razviti i unaprediti kompetencijske standarde za direktore i još više personalizovati ulogu direktora stručnim osposobljavanjem za veštine vođenja i upravljanja.

Uloga i značaj menadžmenta u obrazovanju

Autori u ovoj oblasti slažu se da je upravljanje sistemom obrazovanja jedan od ključnih faktora za njegovo funkcionisanje i kvalitet. Šormaz (2017: 21) ističe da novo shvatanje uloge menadžera u obrazovnim institucijama ima za cilj da omogući kvalitetniji tok znanja i razvijanje obrazovnog sistema jedne države. U današnje vreme menadžment, kako ukazuje Đurić (2015: 118), predstavlja složen i kompleksan fenomen koji se razmatra sa aspekata različitih naučnih disciplina – ekonomske, andragoške, pedagoške, psihološke i drugih. Mnogi autori nastoje da definišu ovaj pojam, da odrede njegov značaj i ulogu u društvu.

U prethodnom poglavlju naveli smo neke od definicija menadžmenta. U okviru menadžmenta posebno područje zauzima menadžment u obrazovanju. Menadžment u obrazovanju predstavlja „proces planiranja, organizovanja, vođenja i kontrole finansijskih, ljudskih i informacionih resursa obrazovnih institucija, u cilju realizacije njenih ciljeva, na efikasan i efektivan način“ (Šormaz, 2017: 21). Pojedini autori (Đurić, 2015: 118–119) ističu da menadžment u obrazovanju podrazumeva shvatanje da ljudi u organizacijama predstavljaju potencijalno najznačajniji resurs i da od kvaliteta njihovog upravljanja zavisi uspeh i konkurentna sposobnost obrazovnih ustanova. Ipak, prema rečima istog autora, savremena istraživanja pokazuju da se i pored toga ovom području ne posvećuje dovoljno pažnje.

Za potpunije razumevanje mesta i uloge menadžmenta u obrazovanju Đurić (2015: 126–127) ukazuje na pojedine komponente menadžmenta u obrazovanju:

-
- *Pedagoški aspekt* – u centar interesovanja stavlja pitanje doprinosa savremenih didaktičkih teorija i teorija obrazovanja u razvoju menadžmenta. Naročita pažnja se poklanja problemima odnosa obrazovanja i sveta rada. Potreba za ovim pristupom javlja se sa novim teorijama kurikuluma koje prate nove kompetencije očekivane u svetu rada.
 - *Andragoški aspekt* – proučavanje menadžmenta sadržano je u saznanju da se važan deo obrazovnih aktivnosti u savremenom svetu odvija na radnom mestu i putem medija. Značajno je saznanje da se osnovni principi menadžmenta mogu primenjivati u upravljanju i privrednim, i obrazovnim organizacijama.
 - *Psihološki aspekt* – najočiglednije se iskazuje u okviru razvoja psihologije menadžmenta, koja ukazuje na značaj veština komunikacije u rukovođenju ljudima koja nije samo rezultat specijalne profesionalne obuke u upravljanju kadrovima već i vrsta kapitala koja ima veliku vrednost na tržištu profesionalnih usluga.

Kada je u pitanju značaj i potreba menadžmenta u obrazovanju, u literaturi se mogu sresti različiti pristupi. Ono što autori u ovoj oblasti naglašavaju jeste da menadžment u obrazovanju treba posmatrati kao nauku i veštinsku upravljanja i rukovođenja obrazovnom institucijom, a u isto vreme i kao kreativnu praksu i poslovnu filozofiju (Šormaz, 2017: 27). Poslednjih desetak godina sve više se zastupa stav da je za uspeh obrazovnih institucija potreban menadžment u obrazovanju. Samim tim, nastaju prve knjige i radovi koji rasvetljavaju ovaj aspekt i koji zagovaraju različite pristupe upravljanja školama. U literaturi se ističe jedan od ciljeva menadžmenta u obrazovanju, a to je postizanje rezultata najboljim korišćenjem ljudskih, finansijskih i materijalnih potencijala koji su dostupni obrazovnim institucijama i samom direktoru (Ćurčić i Bjeljac, 2017: 2–3). Pomenuti autori ističu da je prvi i osnovni cilj voditi računa o ljudskim potencijalima, drugi je menadžment znanja i treći je razvoj vrednosti. Poslednjih godina predmet Menadžment u obrazovanju u Srbiji dobija sve veći i značaj i primenu. Ovaj predmet sreće se od osnovnih do master i doktorskih studija, a na nekim fakultetima i kao studijski program. Međutim, njegov značaj ipak nije prepoznat na svim fakultetima koji obrazuju stručnjake za rad u školama.

Afirmisanje ideje o primeni principa menadžmenta na područje obrazovanja praćena je brojnim osporavanjima, pri čemu je isticano da je

ovde reč o dva nespojiva procesa (Đurić, 2015: 124). Međutim, isti autor smatra da je značaj primene menadžmenta na područje obrazovanja danas uslovjen potrebom da se procesi upravljanja u obrazovnim ustanovama odvijaju na smislen, planiran i organizovan način. U prilog tome, autor navodi da se svih šest teorijskih modela menadžmenta (formalni, kolegijalni, politički, subjektivni, dvostručni i kulturni) mogu primeniti u praksi upravljanja obrazovnim ustanovama. Međutim, uspeh njihove primene može biti u izvesnoj meri ograničen, zbog toga što je obrazovanje u većini zemalja sveta veoma centralizovano. Samim tim, školama ostaje malo prostora u odlučivanju o tome na koji će način ostvariti zacrtane ciljeve.

Funkcije menadžmenta u obrazovanju

U savremenoj stručnoj literaturi među autorima ne postoji potpuna saglasnost po pitanju funkcija menadžmenta kao naučne discipline. Savremeni menadžment u obrazovanju pojedini autori (Stančić 2006, prema: Šormaz, 2017: 23) posmatraju kao proces usklađivanja ljudskih, fizičkih i finansijskih potencijala kako bi se ostvarili ciljevi obrazovanja i vaspitanja. U stručnim izvorima najzastupljenije funkcije menadžmenta u obrazovanju su:

- *planiranje* (misija, ciljevi, strategije i planovi) – predstavlja polaznu aktivnost menadžmenta obrazovnih institucija kojim se određuju ciljevi i konkretni projekti, kao i načini njihove implementacije;
- *organizovanje* (struktura, upravljanje ljudskim resursima) – odnosi se na izbor prave organizacione strukture obrazovne ustanove i kombinovanje ljudskih i ostalih resursa, kako bi se postigli planirani ciljevi;
- *vođenje* (motivacija, liderstvo, komunikacija, ponašanje) – predstavlja niz aktivnosti u vezi s međusobnim odnosom menadžera u obrazovanju i zaposlenih, radi postizanja ciljeva obrazovne organizacije;
- *kontrola* (standardi, merenje, poređenje, korektivne akcije) – proces koji osigurava da se akcije sprovode u skladu s postavljenim planom, kako bi se lakše i efikasnije postigao planirani cilj (Karavidić i Čukanović Karavidić, 2016, prema: Šormaz, 2017: 23).

Đurić (2015: 123) ukazuje na to da je ovde reč o međusobno povezanim funkcijama, što potvrđuje činjenica da planiranje prethodi organizovanju, dok kontrolisanje teče od planiranja i obuhvata sve etape.

Pomenuti autor ističe da se šira operacionalizacija funkcija menadžmenta može naći u stručnim izvorima na ruskom jeziku, u kojima su pomenute funkcije proširene funkcijama: *motivaciona funkcija* (koja podrazumeava aktivan odnos i zainteresovanost zaposlenih za postizanje rezultata) i *funkcija koordinacije* (saradjnjom rukovodioca sa zaposlenima doprinosi se usaglašavanju u realizaciji svih funkcija menadžmenta).

Ono što se posebno izdvaja da bi menadžment u obrazovanju bio efikasan jeste usavršavanje, pri čemu posebnu pažnju treba usmeriti na:

- ljudе (obrazovanje kadrova, motivacija, razvijanje osećanja za odgovornost i sopstvenu inicijativu, unapređenje komunikacije);
- fizičku sredinу (objekat, izgled same zgrade, opremljenost prostora, održavanje higijene, uređenje okoline i zelene površine);
- veštine i sposobnosti zaposlenih (profesora, nastavnika, učitelja itd.);
- način pružanja obrazovnih usluga i zadovoljavanja potreba učenika i drugih korisnika (Šormaz, Anđelić i Marković Blagojević, 2019: 43).

Analizom relevantne literature možemo zaključiti da su funkcije menadžmenata međusobno povezane, ali da su za njihovo ostvarivanje potrebne određene kompetencije. Kako se menadžment posmatra kao proces koji nikad nije sasvim dovršen, to upućuje na činjenicu da menadžeri imaju izazov da napreduju i usavršavaju se u okviru visoko postavljenih ciljeva.

Kompetencije menadžera škole neophodne za društvo znanja

Pregledom literature možemo videti da većina radova i istraživanja u oblasti menadžmenta u obrazovanju potvrđuje važnost uloge direktora u razvoju škole. Direktor je taj koji zaokružuje celokupan proces aktivnosti u školi, učestvuje u svim oblastima rada i celokupnom životu škole. Da bi direktor mogao da realizuje uloge koje savremeno društvo i uslovi zahtevaju, potreban je kontinuiran profesionalni razvoj. Posebno se u literaturi ističu osnovni principi: fleksibilnost, pristupačnost u radu sa ljudima, ulaganje energije, potreba za razumevanjem i uspostavljanjem komunikacijskih veza, razvijanje timskog rada, stvaranje dobre i pozitivne atmosfere, osmišljen nastup u javnosti (Šormaz, 2017: 28). Takođe, isti autor ukazuje i na veštine kao što su: stil rukovodenja, način donošenja odluka, upravljanje promenama, neposredno komuniciranje sa saradnicima. Pri tome, ističe da ključno mesto mora zauzeti stav da savremenii menadžer u obrazovanju treba da ima

potrebne kompetencije. Za uspešno osposobljavanje menadžera u obrazovnim institucijama, pomenuti autor ističe tri rešenja: osposobljavanje menadžera procesom sertifikacije, osposobljavanje polaganjem dodatnih ispita i studiranje posebnog programa menadžmenta u obrazovanju.

Efikasno vođenje škole prema rečima pojedinih autora (Subotić, Mandić i Duđak, 2012: 51) zahteva saradnju i interakciju direktora sa ljudima, određene lične karakteristike i sposobnosti, poznavanje mehanizama koji motivišu zaposlene, više nego samu funkciju koju direktor vrši. Buhač (2017: 64) ističe da se dugo raspravlja i o tome da li se vođe *rađaju* ili *stvaraju*. Mnoge teorije zauzimale su stav da se ljudi rađaju sa osobinama vođa. Međutim, druge ističu da se pojedinac sa osobinama vođe koji je bio vođa u jednoj situaciji možda neće biti vođa u drugoj. Upravo zbog toga vođstvo objašnjavaju kao odnos između osoba u socijalnoj situaciji, a ne kao pojedinačno obeležje. U savremenom društvu, kako pomenuta autorka ističe, kompetencije ljudi u organizacijama, ustanovama i školama, posebno direktora, smatraju se najvažnijim faktorom uspešnosti neke ustanove. Tako različiti autori izdvajaju kompetencije kao što su emocionalna inteligencija, interpersonalne veštine, upravljanje ljudima, tehničke, strategijske veštine. Naravno svaka od kompetencija koje različiti autori, baveći se ovom oblašću, navode ima svoje vrednosti i važna je za uspešno obavljanje funkcije menadžera u obrazovno-vaspitnim ustanovama. U stručnoj literaturi postoje različita viđenja pojmova *vođstvo* (*liderstvo*) i *upravljanje* (*menadžment*), pa ih tako neki koriste kao sinonime, dok drugi smatraju da su to ekstremne suprotnosti (Buhač, 2017: 68). Međutim, većina stručnjaka je ipak negde na sredini – zastupa stav da, iako postoji razlika između upravljanja i vođenja, pojedinac može, ako ima pravo znanje, prelaziti iz jedne u drugu ulogu. Ono što pomenuta autorka ističe jeste da bi bili uspešni, današnjim organizacijama potrebne su obe pozicije i uloge, a često te dve uloge ima ista osoba. Drugi autori (Alibabić, Ovesni i Miljković, 2013: 29) ističu da će različiti konteksti i različito vreme stavljati akcenat na jedno, drugo ili treće. Potrebno je poći od koncepta koji integrira vođenje i rukovođenje, jer se od direktora i menadžment timova obrazovnih institucija očekuje da brinu o ostvarivanju ne samo svakodnevnih zadataka već i o ostvarivanju vizije obrazovne organizacije do zadataka najvišeg nivoa.

Kada je u pitanju obrazovanje direktora kao menadžera, u literaturi možemo naići na dva suprotstavljeni mišljenja. Uglavnom, niko ne negira i ne isključuje formalno obrazovanje (Srđić, 2015: 6). Razmimoilaženja postoje kada su u pitanju nastavni programi, koji su preobimni i kao takvi ne pružaju dovoljno praktičnog znanja koje se može prilagoditi i primeniti. Ono što pomenuta autorka ističe jeste širina znanja koju menadžer mora da ima. U pojašnjavanju navedenog ističe poznavanje tehnologije i sveta rada,

poznavanje psihologije ličnosti, kako bi mogao da razume osećanja i motivaciju onih sa kojima radi, poznavanje osnovnih načela i principa ekonomije i finansija i poznavanje zakonodavstva. Naravno, pored navedenog, potrebna su i sva ona znanja koja će mu omogućiti da bude uspešan u svom poslu. To uključuje stvaralačke sposobnosti, sposobnost komuniciranja, sposobnosti u oblasti ljudskih resursa, sposobnost za timski rad, sposobnost u oblasti odlučivanja i rešavanja problema. Obrazovanje menadžera u budućnosti svakako će ići u korak s novim društvenim tokovima, koji idu ka *društvu znanja*.

Postoje različita mišljenja o tome koje kompetencije determinišu menadžera u obrazovanju. U literaturi se uglavnom ističe da se uspešnost funkcije menadžera zasniva na korišćenju pet grupa veština:

- *tehničkih* – tehnička inteligencija, senzorne, motorne i intelektualne veštine, umešnost i spretnost u primeni različitih postupaka i strategija;
- *konceptualne* – dejstvuju u odnosu organizacije i okruženja, odnose se na sposobnost planiranja i predviđanja, organizovanja i odlučivanja, sposobnost kreiranja strategije razvoja;
- *interpersonalne* – sposobnost rukovođenja, motivisanja, saradnje i upravljanja konfliktima;
- *komunikacione* – sposobnost emitovanja informacija, emocija, verbalna i neverbalna komunikacija;
- *kreativno rešavanje problema* – sposobnost uviđanja, definisanja, kreiranja, sposobnost evaluacije – procesa i rešenja (Jašić, 2010: 203).

Sve navedene veštine uglavnom su isprepletane u svakoj konkretnoj situaciji. Ono što je jasno jeste da direktor-menadžer mora da ima široko obrazovanje i kulturu i da se ističe pedagoškim radom. Takođe, pomenuta autorka smatra da je važno i da bude vizionar i inovator u osavremenjavanju nastave.

Funkciju direktora u školi, pojedini autori (Srđić, 2015: 8–9) posmatraju s dva aspekta – administrativni aspekt kroz prizmu menadžerstva, a stručno pedagoški aspekt kroz prizmu vođstva i liderstva. Pomenuta autorka ukazuje na brojna razmatranja i teorije oko toga koje su osnovne kompetencije i modeli kojima treba da se rukovodi direktor u svom poslu. Njihovom analizom i sažimanjem mogu se izdvojiti *pet osnovnih kompetencija za direktore* kao rukovodioce:

-
- *lična kompetencija* – odnosi se na značaj doživljavanja ponašanja i reagovanja direktora. Uključuje osobine: iskrenost, doslednost, komunikativnost, pristupačnost, poverenje, marljivost, samopouzdanje, radna energija;
 - *razvojna kompetencija* – podrazumeva uspešno vođenje stručno-pedagoškog razvoja i poslovanja škole. Pri tome je važna jasnoća vizije, uvođenje inovacija, primena novih informatičkih tehnologija, racionalno organizovanje poslovanja;
 - *stručna kompetencija* – obuhvata pedagoška, didaktička i druga stručna saznanja koja su neophodna za izvođenje i unapređivanje obrazovno-vaspitnog procesa, poznavanje programa pedagoškog rada, planiranja, organizacije, prosvetnog zakonodavstva i drugo;
 - *socijalna kompetencija* – odnosi se na područje međuljudskih odnosa, poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa, rešavanja sukoba, motivisanja zaposlenih, demokratsko vođenje, prepoznavanje kvaliteta u doprinosima nastavnika i stručnih saradnika;
 - *akcijska kompetencija* – usmerena je na praktično delovanje u radu direktora i podrazumeva dobru saradnju s nastavnicima, aktivno učestvovanje u rešavanju problema, savetodavno pomaganje u radu i drugo.

Kompetencije kojima bi direktor trebalo da raspolaže u mnogim državama se spominju kao standardi kompetencija direktora. U Republici Srbiji u dokumentu *Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja* (2013) navodi se da su kompetencije direktora funkcionalno integrisana znanja, sposobnosti, veštine i sistem vrednosti koji su osnova za uspešno obavljanje poslova i zadataka u ustanovama predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja. Standardima kompetencija, zapravo, određuju se kriterijumi za uspešno upravljanje, organizovanje, rukovođenje, izvršavanje i kontrolisanje rada ustanova obrazovanja i vaspitanja. Ovim standardima se detaljno opisuju ključne aktivnosti za koje direktor mora biti osposobljen kako bi uspešno rukovodio ustanovom. Svrha standarda je unapređenje kvaliteta rada, čime se doprinosi ostvarivanju opštih ishoda obrazovanja i vaspitanja. Standardi su dati u šest oblasti rada direktora uz kratak opis i listu pokazatelja koji preciznije definišu kompetenciju:

-
- rukovođenje procesom vaspitanja i učenja deteta u predškolskoj ustanovi, odnosno rukovođenje vaspitno-obrazovnim procesom u školi;
 - planiranje, organizovanje i kontrolu rada ustanove;
 - praćenje i unapređivanje rada zaposlenih;
 - razvoj saradnje sa roditeljima/starateljima, organom upravljanja, reprezentativnim sindikatom i širom zajednicom;
 - finansijsko i administrativno upravljanje radom ustanove;
 - obezbeđivanje zakonitosti rada ustanove.

Ovi standardi se primenjuju u proceduri licenciranja direktora i predstavljaju osnovu za donošenje programa obuke, programa ispita za direktore i za samoevaluaciju.

Kada je u pitanju rukovođenje školom, koja je dinamičan sistem, pregledom literature možemo zaključiti da su generalizacije veoma otežane. Autori u ovoj oblasti ističu da ono što je primenljivo u jednom kontekstu, u drugom nije. S tim u vezi, Buhač (2017) ističe da uspešno vođenje zavisi i od osobina ličnosti, ponašanja, stila vođenja, situacije u kojoj se rukovodi, znanja, kompetencija, ali i od odlika zaposlenih. Uzimajući pri tome na važnost pedagoškog menadžmenta, koji bi trebalo da dâ odgovor kako razvijati i unaprediti kompetencijske standarde za direktore i personalizovati njihovu ulogu putem stručnog usavršavanja.

S obzirom na to da živimo u društvu koje se stalno menja i koje zahteva doživotno učenje, direktori moraju da budu spremni da se permanentno obrazuju i usavršavaju. Samim tim, da budu primer i model zaposlenima, ali i učenicima, za učenje koje traje ceo život.

Implementacija menadžmenta u obrazovanju kao pokazatelja razvoja

Analizirajući literaturu iz ove oblasti, možemo uočiti da pojedini autori (Šormaz, Andelić i Marković Blagojević, 2019) ističu da različit pristup menadžmentu, posebno u državama koje su u tranziciji, dovodi do toga da se menadžmentu u obrazovanju pristupa stihijski i bez strategije. S tim u vezi, naglašavaju da implementacijom savremenih menadžment koncepcija i novih strategija u sistem obrazovanja nastaju mnogobrojne inicijative koje utiču na sve koji rade u obrazovanju. Dolazi do promena vrednosti, ciljeva, strukture, metoda rada, poslova, zadataka. Zbog toga autori smatraju da je formiranje timova za menadžment od posebnog značaja. Kao i u ostalim sferama društva, timski rad je veoma cenjena veština. Lideri – menadžeri obrazovnih institucija, prema rečima istih autora, moraju razumeti

i upravljati fazama razvoja ustanove radi uspostavljanja efikasnog tima. Pojedini autori (Alibabić, Ovesni i Miljković, 2013: 31) ističu da uspešno upravljanje obrazovnim sistemom, koje je determinisano zahtevima promenljivog okruženja, pretpostavlja profesionalno pripremanje i kontinuirano osnaživanje rukovodilaca i timova za menadžment, na svim nivoima upravljanja.

Kada je u pitanju reforma obrazovanja, postoji saglasnost među autorima u ovoj oblasti da u tom procesu ključnu ulogu ima menadžment obrazovnih institucija. Tradicionalni pristup sve manje može da odgovori izazovima vremena i društva. Ono što savremeno obrazovanje, prema rečima pomenutih autora, treba da omogući jesu preduslovi za doživotno učenje i usavršavanje, u funkciji napretka društva znanja. Menadžment u obrazovanju nastao je kao potreba da se bolje upravlja resursima obrazovanja i da se oni unaprede. Kako su nauka i obrazovanje mera napretka u svakom društvu, njihov razvoj, svakako, zahteva dobro vođenje. Međutim, isti autori naglašavaju da je zabrinjavajuća nezainteresovanost obrazovnih vlasti za obrazovanje i usavršavanje menadžera u obrazovanju. Takođe, ističu da menadžmentu u obrazovanju nije data potrebna pažnja. Zbog toga ističu preporuku da se novim obrazovnim i inovativnim rešenjima, u smislu obrazovanja menadžera iz oblasti obrazovanja, omogući uspostavljanje fleksibilnog koncepta, koji će moći da odgovori globalnim promenama i zahtevima koji se postavljaju pred obrazovni sistem.

Menadžment unapređenja rada škole – uloga pedagoga

Kao što smo naglasili u prethodnom poglavlju, implementiranje savremenih menadžment koncepcija u školi utiče na sve koji rade u obrazovanju. Ovde bismo posebnu pažnju posvetili ulozi pedagoga. Pojedini autori (Kostović, 2005, prema: Kostović i Oljača, 2012) ističu da je najvažniju uslov za unapređenje rada škole postojanje i delovanje stručnih saradnika. Pri tome, ukazuju na činjenicu da je pedagog jedini agens u školi koji može stručno i kvalitetno ostvarivati složene zadatke vezane za pedagoški menadžment, jer može kompetentno da pokrene, usmerava i održava procese vezane za unapređenje rada škole. Takođe, iste autorke ukazuju na to da je direktor škole odgovoran i za unapređivanje rada škole, ali je više usmeren na administrativno-ekonomski aspekt i odnose sa okruženjem.

Kako živimo u svetu promena, pomenute autorke ističu da je upravljanje promenama ključna veština u XXI veku. Zbog toga je važno da ove veštine poseduje svaki pedagog. S tim u vezi, ističu da su menadžment i

promene gotovo sinonimni ili kompatibilni procesi. Bilo kakve promene zahtevaće od pedagoga nove pedagoške kompetencije, sposobnost upravljanja pedagoškim procesom, kao i sposobnost stvaranja nove i drugačije strategije za realizaciju pedagoškog procesa (Kostović i Oljača, 2012). Ono što savremena uloga pedagoga zahteva, prema rečima istih autorki, jeste: sposobnost sagledavanja situacije, sposobnost predviđanja izazova, sposobnost odlučivanja, sposobnost povezivanja ljudi, socijalnu kompetentnost, koja se zasniva na: autonomnosti, tolerantnosti, participativnosti, otvorenosti i fleksibilnosti. Takođe, pomenute autorke ukazuju na to da se funkcija menadžmenta u školi ostvaruje na tri nivoa, gde direktor pripada menadžmentu najvišeg nivoa, stručni saradnici – menadžmentu srednjeg nivoa, a nastavnici – menadžmentu prvog nivoa.

Svaki proces menadžmenta počinje planiranjem, koje podrazumeva analizu stanja u obrazovnoj organizaciji i projektovanje mogućnosti ostvarivanja ciljeva. Osnovne vrste planiranja koje navode Kostović i Oljača (2012) jesu strateško i operativno. Strateško planiranje predstavlja utvrđivanje strateških planova koji su usmereni na ostvarivanje vizije i njenih vrednosti. Uglavnom, ističu da se strateškim planiranjem bavi direktor – menadžer najvišeg nivoa, ali da je planiranje daleko uspešnije ako se uključe i stručni saradnici i nastavnici, odnosno svi nivoi menadžmenta. Pedagog ne može da ostvari promene na jednom nivou ako one nisu povezane sa promenama na strategijskom nivou, odnosno, prema rečima autorki, direktor i pedagog moraju raditi u tandemu. U prilog tome, Šormaz (2017: 26) ističe da, kao i u svim sferama društvenog života, timski rad je i u obrazovanju veoma cenjena veština. Prema rečima istog autora, tim predstavlja grupu ljudi komplementarnih veština, posvećenu zajedničkom cilju, sa osećanjem podjednake i podeljene odgovornosti. Timski rad ne dolazi sam po sebi, već zavisi od veština komunikacije i liderstva svih članova. Nameće se zaključak da timovi za menadžment u obrazovnim institucijama mogu doneti mnogo više kreativnosti i pozitivnih rezultata, jer različiti ljudi imaju drugačije poglede na aktuelne probleme iz različitih perspektiva (Šormaz, 2017: 26). Ovde uloga pedagoga može biti veoma značajna na uvođenju i unapređenju timskog rada u školi.

Zaključak

U današnjem društvu obrazovanje se posmatra kao nosilac i pokretač promena. Cilj obrazovanja danas je uspešno uključivanje pojedinca u društvo koje se stalno menja i koje se zasniva na znanju. S tim u vezi, ukazuje se na to da savremeno obrazovanje treba da omogući preduslove za doživotno

učenje i usavršavanje u funkciji napretka društva znanja. Na osnovu analize literature može se zaključiti da se, upravo zbog toga, u zadnjih deset godina pridaje veća važnost menadžmentu u obrazovanju, proučava se uticaj stilova vođenja, gde se naglasak stavlja na kompetencije direktora, stilove vođenja i osobine ličnosti. Postoji saglasnost među autorima o tome da, kada je u pitanju reforma obrazovanja, ključnu ulogu ima menadžment obrazovnih institucija. U radu smo razmatrali osnovne pojmove, ukazali na važnost i značaj menadžmenta u obrazovanju, funkcije i kompetencije, na potrebu da se ovaj predmet nađe na fakultetima koji obrazuju stručnjake za rad u obrazovanju, kao i ulogu pedagoga u menadžmentu unapređenja rada škole. Menadžment u obrazovanju uglavnom se u literaturi određuje kao proces planiranja, organizovanja, vođenja i kontrole finansijskih, ljudskih i informacionih resursa obrazovnih institucija, radi realizacije njenih ciljeva, na efikasan i efektivan način, dok autori ističu da pedagoški menadžment podrazumeva kontinuiran rad na unapređenju rada škole.

Kada su u pitanju značaj i potreba menadžmenta u obrazovanju, u literaturi se mogu sresti različiti pristupi. Ono što autori u ovoj oblasti naglašavaju jeste da menadžment u obrazovanju treba posmatrati kao nauku i veština upravljanja i rukovođenja obrazovnom institucijom, a u isto vreme i kao kreativnu praksu i poslovnu filozofiju. Kako je obrazovanje dinamičan sistem, neki modeli su primenljivi u jednom kontekstu, a u drugom ne. Zbog toga su generalizacije u ovom području otežane.

Teorijska analiza upućuje na zaključak da menadžmentu u obrazovanju nije data potrebna pažnja. Zbog toga se ističe preporuka da se novim obrazovnim i inovativnim rešenjima, u smislu obrazovanja menadžera, omogući uspostavljanje fleksibilnog koncepta, koji će moći da odgovori globalnim promenama i zahtevima koji se postavljaju pred obrazovni sistem. Implementiranje savremenih menadžment koncepcija u obrazovanju utiče na sve koji rade u obrazovnim ustanovama. Promene u obrazovanju zavise od onih koji su neposredno uključeni u obrazovanje – nastavnici, stručni saradnici, direktori. Kao i u drugim sferama društva, formiranje timova za menadžment u obrazovnim institucijama veoma je važno. U ovom procesu potrebna je aktivnost svih zaposlenih, kako bi orientacija i usmerenost ka unapređenju procesa obrazovanja bili timski rad.

Literatura:

1. Alibabić, Š., Ovesni, K. i Miljković, J. (2013). Pedagog u kontekstu menadžment izazova. U: Ž. Krnjaja, D. Pavlović Brenešelović, K. Popović (ur.), *Pedagog između teorije i prakse – zbornik radova*, Beograd: Filozofski fakultet, 28–35. Institut za pedagogiju i andragogiju. Pedagoško društvo Srbije. Preuzeto 10. septembra 2019,

sa:

http://147.91.75.9/manage/shares/Quality_of_education/Pedagog%20izmedju%20teorijske%20i%20prakse.pdf.

2. Babić, V., Makojević, N. i Erić, J. (2010). *Doživotno učenje: izazov za pojedinca i društvo*. Univerzitet u Kragujevcu. Preuzeto 10. septembra 2019, sa: http://projects.tempus.ac.rs/attachments/project_resource/423/495_145010%20Dozivotno%20ucenje%20-%20izazov%20za%20pojedinca%20i%20druzstvo.pdf.
3. Buhač, Lj. (2017). Teorijsko određenje pedagoškog menadžmenta. *Acta Iadertina*, 14 (1), 61–80. Preuzeto 10. septembra 2019, sa <https://hrcak.srce.hr/190035>.
4. Ćurčić, N. i Bjeljac, Ž. (2017). Da li nam je potreban menadžment u obrazovanju? U: V. Katić, (ur.), *Trendovi razvoja: Položaj visokog obrazovanja i nauke u Srbiji*, 1–4. Preuzeto 10. septembra 2019, sa: <https://dokumen.tips/documents/xxi-skup-trendovi-razvoja-univerzitet-u-promenama.html>.
5. Đurić, I. (2015). Smisao i značaj menadžmenta u obrazovanju. *Zbornik radova filozofskog fakulteta u Prištini*, 45 (4), 117–135. Preuzeto 10. septembra 2019, sa: <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0354-3293/2015/0354-32931504117D.pdf>.
6. Jašić, S. (2010). Obrazovne potrebe direktora kao činilac upravljanja njihovim profesionalnim razvojem. *Tehnika i informatika u obrazovanju*, 200–206. Preuzeto 10. septembra 2019, sa: <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2010/PDF/RADOVI/214%20Jasic%20-%20Obrazovne%20potrebe%20direktora%20kao%20cinilac%20upravljanja%20njihovim%20profesionalnim%20razvojem.pdf>.
7. Kostović, S. i Oljača, M. (2012). *Pedagog i pedagoške dimenzije menadžmenta*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
8. Macanović, N. (2019). Kompetencije i društvo znanja. U: N. Macanović (ur.), *Društvo znanja – zbornik radova*, Banja Luka: Centar modernih znanja, Beograd: Resursni centar za specijalnu edukaciju, Crna Gora: Centar za bezbjednosna, sociološka i kriminološka istraživanja, 7–20. Preuzeto 10. septembra 2019, sa: <https://defendologijamne.me/wp-content/uploads/2019/01/ZBORNIK-DRUSTVO-ZNANJA-sa-cip-brojem.pdf>.
9. Milutinović, J. (2005). Uloga informalnih oblika obrazovanja u reformi sistema vaspitanja i obrazovanja. U E. Kamenov (ur.): *Reforma školskog sistema u uslovima tranzicije*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 68– 82.
10. Miljković, M. i Sitarica, A. (2016). Društvo znanja. U: *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 10, 283–293. Preuzeto 10. septembra 2019, sa: <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9343/2016/1452-93431610283M.pdf>.
11. Mujić, N. (2007). Obrazovanje kao najznačajniji stup na putu u društvo znanja. *Informatologija*, 40 (4), 289–294. Preuzeto 10. septembra 2019, sa: <https://hrcak.srce.hr/21531>.
12. Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, 8 (2), 421–441. Preuzeto 10. septembra 2019, sa: <https://hrcak.srce.hr/22428>.
13. Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 38/2013. Preuzeto 10. septembra 2019, sa: <http://www.zuov.gov.rs/starisaj/ostali-propisi/index.html>.
14. Previšić, V. (2007). Pedagogija: prema cijeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 179–186. Preuzeto 10. septembra 2019, sa: <https://hrcak.srce.hr/118322>.
15. Srđić, V. (2015). Direktori škola i obrazovni menadžment, *Sinteze*, 7, 5–17.
16. Subotić, M., Mandić, J. i Dudak, Lj. (2012). Liderstvo u obrazovnim institucijama, *Norma*, 17 (1), 45–58.

-
17. Šormaz, G. (2017). Uloga i značaj menadžmenta u obrazovanju, *Ekonomija: teorija i praksa*, 10 (4), 19–32. Preuzeto 10. septembra 2019, sa: <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2217-5458/2017/2217-54581704019S.pdf>.
 18. Šormaz, G., Andelić, S. i Marković Blagojević, M. (2019). Određenje savremenog menadžmenta u obrazovanju, *Trendovi u poslovanju: naučno-stručni časopis*, 13 (1), 37–48. Preuzeto 11. septembra 2019, sa: <http://www.vspes.edu.rs/trendovi/index.php/tp/article/view/166>.
 19. *The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework* (2007). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Preuzeto 10. septembra 2019, sa: <https://www.erasmusplus.org.uk/file/272/download>.
 20. Vilić, D. (2014). Uloga znanja i obrazovanja u savremenom društvu, *Politeia*, 4 (8), 389–404. Preuzeto 10. septembra 2019, sa: <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2232-9641/2014/2232-96411408390V.pdf>.

* * *

DETERMINATION OF THE PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN THE SOCIETY OF KNOWLEDGE

Summary: This paper is on the terms of the management in education, pedagogical management, managers' competencies, and the aim is pointing out the significance of efficient management of the process of education, the existing state in studying this area and the need for including this subject at the faculties educating experts in education and pedagogical work. The focus of theoretical study is the competency of the manager of the school, necessary for the society of knowledge. Since education in society of knowledge is seen as a key factor, the aim of this paper is to point at the need for its efficient management. The stress is that contemporary education should enable preconditions for lifelong learning and in-service in the aspect of development of the society of knowledge. In the recent ten years, there have been changes leading to contemplation of the knowledge in education. Considering this, implementing contemporary management concepts in education influences all the people employed in educational institutions. Analysing reference books, we can conclude that changes in education depend on those who are directly involved in education – teachers, associates, principals. Nevertheless, our opinion is that it is not easy to apply modern ways of management in to the traditional school system.

Key words: management in education, pedagogical management, competencies of the manager.

* * *

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ОБЩЕСТВЕ ЗНАНИЙ²

В данной статье рассматриваются понятия: менеджмент в образовании, педагогический менеджмент и компетенций менеджеров – с целью подчеркнуть важность эффективного управления образовательным процессом, обратить внимание на сложившуюся ситуацию при изучении данной области, а также указать на необходимость наличия этого предмета на всех факультетах где обучаются профессионалы для работы в сфере образования и воспитания.

В центре теоретического рассмотрения находятся компетенции, необходимых для общества знаний, руководителей школ. Поскольку образование в обществе знаний рассматривается в качестве ключевого фактора, цель настоящей статьи – указать на необходимость его более эффективного управления.

Акцент делается на том факте, что современное образование должно обеспечивать предварительные условия для обучения и профессиональной подготовки в течение всей жизни, в зависимости от прогресса общества знаний.

За последние десять лет, все изменения привели к необходимости более глубокого рассмотрения образования и важности менеджмента в образовании.

В связи с этим, внедрение современных менеджмент концепций в процесс образования существует на всех, кто работает в образовательных учреждениях. Анализ литературы позволяет сделать вывод, что изменения в образовании зависят от тех, кто непосредственно вовлечен в процесс образования – учителей, профессиональных сотрудников, директоров школ.

Однако, мы считаем, что нелегко применить современные методы менеджмента в традиционной школьной системе.

Ключевые слова: менеджмент в образовании, педагогический менеджмент, компетенции менеджеров

Datum kada je uredništvo primilo članak: 14. 04.2020.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatiло članak za objavlјivanje: 01.07.2020.

² Работа была создана в рамках проекта "Педагогический плюрализм как основа образовательной стратегии" (1790036), который финансируется Министерством образования, науки и технического развития Республики Сербии

Željko Lj. KALUĐEROVIĆ
*Filozofski fakultet, Odsek za
Filozofiju, Univerzitet u
Novom Sadu*

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXV, 1-2, 2020.
UDK:
373.5:37.091.214(497.113)"1791/1921"
37.091.3::1(497.113)"17/19"

ETABLIRANJE FILOZOFIJE U PRVIM VOJVOĐANSKIM GIMNAZIJAMA (DRUGI deo)

Rezime: Autor u radu pokušava da utvrdi stepen autonomnosti Karlovačke gimnazije u stvaranju vlastitih programa i nastavnih planova, posebno iz filozofskih predmeta, u periodu od njenog osnivanja, 1791. godine, do 1921. godine. Iako bi se moglo pomisliti da je nastava iz filozofskih predmeta, u prvih 130 godina postojanja Gimnazije, automatski sledila mene nastavnih planova, u stvarnosti se to nije dešavalo. Štaviše, čini se da je nastava iz filozofskih predmeta u Karlovačkoj gimnaziji imala osobenu evoluciju, relativno nezavisnu od implementiranih promena, što potvrđuje i analiza njenih programa i izveštaja. Na primer, bez obzira na to što su u periodu od 1792. godine do 1825. godine bila u primeni dva različita nastavna plana, u Karlovačkoj gimnaziji predavani su isti filozofski predmeti: Logika i Etika (oni su predavani i po planu za školsku 1849/50. i 1850/51. godinu). Od 1825. godine do školske 1847/48. godine, Logika je verovatno bila jedini filozofski predmet u nastavi u Gimnaziji, iako su i u ovom periodu takođe primenjivana dva plana. Školske 1853/54. godine u Karlovačkoj gimnaziji uveden je novi nastavni plan, po kome je nastava iz filozofije sublimirana u jednom predmetu, Filozofskoj propedeutici. U okviru tog predmeta, u naredne dve školske godine (1854. i 1855), držana su predavanja iz Logike, Psihologije, Metafizike i Istorije logike. Od školske 1856. godine do kraja razmatranog perioda, samo dva tečaja su održavana iz Filozofske propedeutike – Logika i Psihologija. U tih 65 godina dešavale su se promene naziva ovih predmeta, obima nastave iz njih, redosleda izlaganja i korišćene literature, ali one su retko koincidirale sa izmenama nastavnih planova i programa, kao i donetim zakonima, propisima i naredbama.

Ključne reči: Karlovačka gimnazija, analiza, programi, izveštaji, zastupljenost, filozofski predmeti, filozofske teme.

Uvod

Srpsko školstvo u Austrougarskoj monarhiji svoj *arhe* ima u povlastici koju je austrijski car Leopold I dao srpskom narodu 21. 8. 1690. godine.¹ Do osnivanja prve srpske gimnazije ipak će proteći čitav jedan vek, a razlozi se mogu tražiti u brojnim teškoćama s kojima su se Srbi susretali tokom prvih godina, pa i decenija svog boravka na novoj teritoriji. Najčešće se pominju objektivne okolnosti, selidbe i mešanje s drugim narodima i kulturama, ali i vlastite slabosti, nemanje tradicije pohađanja škola ni razvijene pismenosti, osim kod izvesnog broja sveštenika.²

Srpski patrijarh Arsenije Čarnojević III (patrijarh od 1674. do 1706. godine) bio je svestan da opstanak naroda u takvim okolnostima zahteva razvijenu prosvećenost, te je prilikom svog boravka u Beču 1698. godine, u trećoj tački molbe da se srpskim patrijarsima pokloni spahiluk Sećuj, tražio dozvolu da u sećujskom gradiću može osnovati gimnaziju i „druge korisne zavode”. Sećuj je dobijen, ali na molbu o osnivanju gimnazije nije stigao nikakav odgovor. Osam godina kasnije, neposredno pred svoju smrt 16. 7. 1706. godine, patrijarh je u predstavci najvišem mestu molio da mu se dozvoli, između ostalog, da može podizati za svoj narod štamparije i škole.³ Ni na ovu predstavku nije stigao odgovor.⁴

Da se čitava stvar nije razvijala željenom brzinom, jasno je i prema podatku da je tek 1727. godine izdata vladina uredba kojom se dozvoljavalo slobodno podizanje nižih i viših srpskih škola i u selima i u gradovima. Mitropolit

¹ Autonomija zasnovana na tzv. „istorijskim privilegijama” tokom 222 godine postojanja sledila je mene i transformacije same Carevine, prelazeći put od željene političko-teritorijalne, preko realizovane narodno-crkvene, do redukovane crkveno-školske.

² Pojedine informacije u ovom radu preuzete su i parafrazirane iz instruktivne knjige Koste Petrovića *Istorija karlovačke gimnazije*. Konsultovati: K. Petrović, *Istorija karlovačke gimnazije* (Novi Sad: Mat. srp., 1991).

³ Videti: P. Despotović, *Škole Srba u Ugarskoj i Hrvatskoj* (Kragujevac: „Šumad.” stamp., 1888), 25–26.

⁴ Novi patrijarh Isaije Đaković iste 1706. godine, kao i prvi srpski sabor u Krušedolu, koji je počeo svoje zasedanje naredne 1707. godine, podnose slične zahteve. Naime, Isaije Đaković je, u dogovoru s narodnim poslanicima, podneo molbu vlastima u Beču da se srpskom narodu dozvoli podizanje i uređivanje narodnih škola i osnivanje narodnih štamparija.

Mojsije Petrović (mitropolit od 1713. do 1730. godine) u proglašu od 18. 10. 1727. godine saopštio je da u Karlovčima otvara višu školu, koja je počela sa radom naredne, 1728. godine. Njegova namera je bila da podigne narod „iz tame neznanja“. Mitropolit je objavio i program, iz koga se vidi da su se u drugoj i trećoj godini izučavali i predmeti sa filozofskom pozadinom, ili su sami bili eksplisitno filozofski orijentisani. To su redom Retorika i Moralka, a potom Logika i Filozofija.

Rad mitropolita Petrovića nastavio je mitropolit Vićentije Jovanović (mitropolit od 1731. do 1737. godine). Mitropolit Jovanović nije bio zadovoljan delovanjem dotadašnjeg učitelja Maksima Suvorova, pa je poslao molbu kijevskom arhiepiskopu da mu pošalje nekoliko učitelja iz Kijevske akademije, koji bi podučavali srpsku decu u slovenskom i latinskom jeziku, kao i u filozofskim i bogoslovskim naukama. Mitropolit je bio zaslužan ne samo za funkcionisanje postojeće škole već je predano radio i na osnivanju i podizanju novih narodnih osnovnih škola, ali i srpskih gimnazija u Karlovčima, Osijeku i Dalju. Takođe, neumorno je podsticao narod da svoju decu šalje u škole, ali i pokušavao da osnaži obrazovanje samih učitelja. Ovaj period se stoga, s pravom, smatra prvim ozbiljnijim pokušajem nastanka školstva kod Srba.

Ratne nevolje i nove migracije Srba učinile su da se naredna škola (Latinska škola), pod pokroviteljstvom mitropolita Pavla Nenadovića (mitropolit od 1749. do 1768. godine), otvari tek 1. 10. 1749. godine. Pored ove, Latinske škole za vreme mitropolita Nenadovića u Karlovčima su postojale još četiri različite škole, koje su zbog datuma otpočinjanja njihovog rada (prvi oktobar tj. dan Pokrova Bogorodice), nazivane *pokrovobogorodičnim školama*. To su bile slovenske i latinske škole u kojima su se izučavale različite nauke, uključujući i retoriku.

Latinska škola mitropolita Nenadovića imala je dva stepena – viši i niži, i sedam razreda. U razredu retora (VII razredu) izučavale su se Retorika i Logika, od predmeta koji su važni za ovo istraživanje. Iz Retorike, pored teorije, učenici su vežbali i na Ciceronovim govorima *Pro Sexto Roscio Amerino* i *Pro Anio Milone*. Za Logiku se u literaturi navodi da se učila po Redlhamerovoju⁵ knjizi. U popisnom inventaru imovine mitropolita

⁵ Redlhamer (J. Redlhamer, 1713–1761), jezuita, austrijski katolički teolog i filozof, jedno vreme profesor etike u Beču. Od njegovih dela sa filozofskom konotacijom ističu se: *Philosophia rationalis* (Viennae, 1752 et 1755), *Philosophia naturalis seu Metaphysica, Ontologiam, Cosmologiam, Psychologiam et Theologiam naturalem complectens*, II Tomi (Viennae 1753, Varsaviae 1761), *Philosophia naturalis seu Physica generalis et particularis*, Partes II (Viennae 1755), *Philosophiae tractatus*, i, ii. 8vo. (Viennae, 1753–1755).

Nenadovića, pored glavnog inventara biblioteke, postoji i jedan poseban popis pod naslovom *Specification deren in der Ercbischoflichen Bibliotek befindlichen unterschiedlichen Schulbüchern*. Iz tog popisa može se saznati da se u Mitropolijskoj biblioteci nalazilo skladište knjiga, koje su se upotrebljavale u maloj slovenskoj, sloveno-gramatičkoj, grčko-psaltirskoj, latinskoj i klirikalnoj školi. Među 22 navedene knjige nalazilo se i nekoliko knjiga iz retorike i filozofije. Kada je retorika u pitanju, reč je o sledećim knjigama: *Soarii Rhetorica*, 2 Stück, Nürnberg, 1753, *Ciceronis Epistulae*, 3 Stück, Nürnberg, 1753, *Isocratis orationes*, Paris, 1621. Iz filozofije se pominje samo jedna knjiga – *Redhameri Philosophiae*, 11 Stück, Wien, 1760.⁶ Nivo karlovačke Latinske škole bio je isti kao i nivo drugih latinskih škola u Ugarskoj i Austriji. Uostalom, na osnovu *Vorschrift wegen künftiger Einrichtung humanistischen und philosophischen Studien*, iz 1753. godine, u školama se moralo raditi isključivo po propisanom planu, i nijedan učenik nije mogao biti primljen u školu bez prethodne adekvatne spreme.

Gašenje Latinske i drugih viših škola u Karlovcima nastupilo je smrću mitropolita Nenadovića, a nekako u to vreme se i situacija sa školama u Austriji znatno promenila. Do tog doba škole su bile tretirane kao *adnexum* crkve, pa samim tim nisu zasluživale ni preteranu pažnju državnih vlasti. Promene su nastupile 28. 9. 1770. godine, kada je carica Marija Terezija donela odluku da školstvo postaje državna stvar, pa je otvaranje i funkcionisanje škola otada bilo vezano za dozvolu vlasti. Po 65. paragrafu *Regulamenta* od 1770. godine, zadatak državnih vlasti bio je da podižu škole za Srbe, a trebalo je da ih izdržavaju opštine.

Nakon smrti mitropolita Jovana Đorđevića (mitropolit od 1769. do 1773. godine), koji, kako se saopštava u izvorima, nije mnogo vodio računa o školama, poslanici okupljeni na Narodno-crvenom saboru 1774. godine tražili su odobrenje od carice da se, umesto tzv. klirikalnih škola u svakoj dijecezi, otvari u Novom Sadu Narodna gimnazija sa internatom, i da se svaka kuća obaveže da plaća njeno izdržavanje sa po 5 krajcara. Odgovor je stigao tek 1778. godine, a obrazloženje odbijanja carice Marije Terezije da dozvoli osnivanje gimnazije u Novom Sadu bilo je šturo i glasilo je da se ona ne može otvoriti „iz važnih uzroka”. Narodno-crveni sabor je zaključio 18. 6. 1781. godine da se u sedištu arhiepiskopa u Karlovcima ipak treba osnovati velika škola odnosno gimnazija, što je bila i želja tadašnjeg mitropolita Mojsija Putnika (mitropolit od 1781. do 1790. godine).

Na srpskom crkveno-narodnom saboru 1769. godine razmatralo se i kako da se osnivaju škole za obrazovanje sveštenstva, kako da se podižu narodne škole, i koliko godina da traje školovanje. Posebno ustrojstvo o tome kako da

⁶ Mitropolijski arhiv u Sremskim Karlovcima, br. 282 iz 1769. godine.

se urede narodne osnovne i druge škole za srpski narod u Austrougarskoj doneseno je 2. 11. 1776. godine, pod nazivom *Ustav iliričeske deputacije od 2. novembra 1776. za iliričeske male škole*. Ovo je bio prvi pisani zakon za srpske narodne osnovne škole od kada su Srbi počeli da žive u Monarhiji, i zato je bio od posebne važnosti za kulturno-prosvetni život samog naroda.

Osim obrazovnog momenta, u „Ustavu” za srpske osnovne škole istaknuta je i vaspitna dimenzija, preciznije rečeno, ova dva elementa dovedena su u neraskidivu vezu kao jedinstveni *paideutički* proces. Na jednom mestu se naglašava da je jedini zadatak učitelja da se bave vaspitanjem učenika i adekvatnim prenošenjem znanja. Pored toga, trebalo je da učitelji izgrađuju karakter svojih učenika, insistirajući na usvajanju principa pobožnosti, istinitosti, iskrenosti i pravdoljubivosti.

Kritika rada tadašnjih srpskih škola zasnivala se na više osnova. Ovde će biti pomenuto da se tih godina nije ni pomisljalo da bi trebalo da škola vežba đake da mogu logički da oblikuju i izražavaju sopstvene misli, već se većina gradiva učila napamet – ono se usvajalo bez posebnog razumevanja. U tom smislu, Mita Nešković je isticao da decu treba učiti da misle i „umnožiti im duševno blago novim jasnim predstavama i pojmovima”.⁷ Nevolje u obrazovanju đaka najčešće su pripisivane tome što su učitelji bili „skroz nedorasli svome pozivu”. Kasnije je ove probleme pokušao da reši Đorđe Natošević, školski savetnik zadužen za srpske pravoslavne narodne škole, tako što je insistirao da se Pedagogija predaje po najboljim stranim autorima, a da se u obzir uzmu posebne potrebe samog srpskog naroda.⁸

Naslednik Josifa II.,⁹ njegov brat Leopold II., pokazao se kao vešt vladar, jer je u nesigurnim vremenima za dinastiju, na saboru Mađarske uspeo da sačuva celinu svog carstva i kraljevstva. Državni sabor se u jesen 1790. godine preselio iz Budima u Požun (današnja Bratislava), na kojem je došlo do kompromisa između dvora i mađarskog plemstva, tako da do prave samostalnosti Mađarske unutar Habzburške monarhije u tom trenutku nije došlo (odnosno samostalnost je, bez obzira na donete zakone, većinom ostala formalna), uprkos snažnom nastojanju jednog dela mađarskog plemstva.

⁷ M. Nešković, *Istorija srpskih škola u Austro-ugarskoj monarhiji* (Sremski Karlovci: Srp. Manast. Štamp., 1897), 101.

⁸ Kao pomoćni predmet za Pedagogiju, pored Antropologije i Psihologije, navodi se i Etika.

⁹ Desetogodišnja samostalna vladavina Josifa II., najstarijeg sina Marije Terezije, imala je svojih ogorčenih protivnika, ali i pristalica, među pripadnicima srpskog naroda. Detaljnije pogledati: M. Pavlić, *Istorija srpske književnosti klasicizma i predromantizma. Klasicizam* (Beograd: Nolit, 1979).

Istovremeno sa sazivanjem mađarskog državnog sabora, Leopold II je odobrio i sazvao za 1. septembar 1790. godine u Temišvaru i srpski narodno-crkveni sabor. Pored uobičajenih aktivnosti, na tom saboru održani su i izbori – biran je novi mitropolit. Umesto umrlog Mojsija Putnika, za karlovačkog mitropolita izabran je Stefan Stratimirović (mitropolit od 1790. do 1836. godine). Glavno pitanje koje se na saboru postavilo bilo je da li će Srbi u Ugarskoj postati narod ili će ostati pod carskom zaštitom u ne baš sigurnom privilegovanim položaju. Ugarski sabor, koji je bio u toku, nije bio raspoložen da Srbima da kolektivna prava, dok u isto vreme austrijski dvor u okviru privilegija nije štитio njihova pojedinačna građanska prava. Za prvo rešenje – borbu za kolektivna prava i stvaranje vlastite autonomne oblasti založili su se neki srpski plemići, trgovci, intelektualci i oficiri. Osnova njihovog zahteva bila je da car tzv. ilirskoj naciji dodeli „neku teritoriju” na upravljanje (srpska autonomna teritorija predviđala se u Tamiškom Banatu). Sava Tekelija, jedan od vođa srpskog plemstva na temišvarskom saboru, i njemu bliski plemići odbijali su takvu mogućnost, jer su takvu tvorevinu smatrali „državom u državi”, misleći da su ugarski zakoni mnogo bolji od carskih privilegija, koje Ugarska ionako nije priznavala. Deo plemstva i visoko sveštenstvo i dalje je istrajavašo na odbrani privilegija. Zahtev za dobijanjem posebne političko-teritorijalne oblasti nije prihvaćen, ali su Srbi, kao i još neki narodi drugih veroispovesti, posle 1790. godine dobili građanska prava u Kraljevini Ugarskoj, pošto delimično srpske privilegije uključene u ugarsko zakonodavstvo. To se u narednom periodu pre svega video u osnivanju prosvetnih ustanova, razvijanju institucija kulture, reformisanju jezika i pravopisa, čime su se stvorile prepostavke za savremeni nacionalni pokret, koji je dobio snažan podsticaj nastankom države posle Prvog (1804. godine) i Drugog (1815. godine) srpskog ustanka. Ovaj svojevrsni *kairos* za srpski narod u domenu prosvete želeo je da iskoristi mitropolit Stefan Stratimirović, čija je ambicija bila da sproveđe u život odluke sabora iz 1781. godine i sabora u Temišvaru iz 1790. godine o osnivanju gimnazije u Karlovčima. Ta želja postala je stvarnost zahvaljujući darežljivosti krojača, a kasnije bogatog trgovca i bankara Dimitrija Anastasijevića Sabova.

Sabov je želeo da napravi sopstvenu zadužbinu, te je darovao novac za osnivanje gimnazije, pošto se u to vreme smatralo da gimnazija predstavlja najvažniju potrebu srpskog naroda. Na skupu uglednih Srba iz Karlovaca odlučeno je da će gimnazijom upravljati mitropolit Stratimirović, uz savetodavnu pomoć četiri patrona (dva iz redova sveštenstva i dva svetovnjaka), koji su činili Patronat. Car Leopold II potvrđio je Sabovljev legat 11. 10. 1791. godine. Iz Sabovljevog osnovnog pisma treba spomenuti odredbe da gimnazija mora zauvek ostati u Karlovčima i da je dužnost

Patronata da propisuje šta će se učiti u gimnaziji, kao i da bira profesore i direktora gimnazije.¹⁰

Odmah po odobrenju Osnovnog pisma, Stratimirović je počeo pripreme i rad na osnivanju gimnazije. Čitava 1791. godina protekla je u pripremnim radnjama, i đaka za pohađanje gimnazije, i prostorija u kojima će gimnazija biti smeštena. Nastava je počela 1. 11. 1792. godine,¹¹ uz obaveštenje mitropolita da će se u Karlovačkoj gimnaziji predavanja održavati na nemačkom i latinskom jeziku, a da će predmeti biti istovetni onima koji su predavani u drugim kraljevskim gimnazijama. U stvari, prvom direktoru Jovanu Grosu kao uzor za uređenje Karlovačke gimnazije poslužila je Pečujska gimnazija, a nastavni plan je bio onaj koji je važio za gimnazije u tadašnjoj Ugarskoj. Vrhovni nadzor je vršio Dvorski ratni savet, koji je 19. 8. 1824. godine doneo uredbu da će samo onim privatnim gimnazijama priznati pravo javnosti koje se budu povinovale propisanim uredbama.

Stratimirović nije bio zadovoljan nastavnim planom po kome se radilo u mađarskim gimnazijama, pa se za savet obraćao raznim učenim ljudima svoga vremena. Između ostalog, tražio je savet i od školskog stručnjaka i reformatora ruskih škola Teodora Jankovića Mirijevskog, čija je preporuka bila da je ipak najbolji plan koji je postojao u gimnazijama u Ugarskoj. Takva sugestija Mirijevskog nije pokolebala Stratimirovića, koji je želeo da ugarske i austrijske planove prilagodi specifičnim potrebama srpskog naroda. Naime, jedan deo đaka nakon tri ili četiri razreda gimnazije napuštao je školovanje i počinjao da se bavi zanatima ili trgovinom, a drugi deo je nastavljao školovanje na univerzitetima. Namera je bila da se za sve ove učenike omogući prikladno i celovito opšte obrazovanje. Naravno, nije se smelo mnogo odstupati od nastavnih planova austrijskih i ugarskih gimnazija, kako bi svršeni karlovački đaci koji žele i imaju mogućnosti mogli nesmetano da nastave školovanje na univerzitetima u Austriji i Ugarskoj.

Na zahtev Stratimirovića, direktor Gros je detaljno objasnio koje su razlike između nastavnog plana po kome se radilo u Karlovačkoj gimnaziji i

¹⁰ Preuzeto iz: *Osnovna pisma (Privilegije) Srpske pravoslavne velike gimnazije karlovačke iz 1791. g. i 1792. g.* (Srem. Karlovci: Izdanje Gimn. patronata, 1903).

¹¹ Premda je u najstarijem protokolu Karlovačke gimnazije zabeleženo da je ona počela sa radom 14. avgusta 1791. godine (*Protocollum Gimnasii Carlovitiensis ianugurati 14 Augusti 1791.* (Gimnazijalni arhiv), verovatnije je da je prava gimnazija otvorena, kao što je i navedeno, prvog novembra naredne godine. Pored pripremnog razreda otvorena su odmah i prva dva gramatikalna razreda, a sledeće 1793/94. god. otvoren je i treći gramatikalni razred. Školske 1794/95. god. otvoren je i prvi razred čovečnosti, a 1796/97. godine i drugi razred čovečnosti. Dakle, šest razreda gimnazija je imala tek od 1796. godine.

nastavnog plana gimnazija u Ugarskoj.¹² Glavna razlika bila je u tome što je u Karlovačkoj gimnaziji bilo opširnije gradivo u tzv. razredima čovečnosti nego u Ugarskim gimnazijama. Detaljnija i produbljenija predavanja u Karlovačkoj gimnaziji odnosila su se na većinu predmeta, a među njima i na Etiku.

Na sednicama komisije za izradu nastavnog plana, izrađena su 1796. godine načela po kojima se izvodila nastava u Gimnaziji. Primerak ovih načela napisan je na crkvenoslovenskom jeziku i sadrži nastavni plan u opštim crtama, a njegov puni naziv je *Namjerenje i izloženje nauk, koji u Gimnazuju karlovačkom junosti serbskoj u obojih tečenijah predajut se.*¹³ Po ovom, najstarijem nastavnom planu (skraćeno: *Namjerenje i izloženje*), svrha pohađanja Gimnazije bila je trostruka: da se dobije znanje potrebno svakom čovекu koji želi da se smatra prosvećenim, bez obzira na to šta je po zanimanju; da se mladi ljudi na akademijama i univerzitetima spreme za više društvene slojeve u Mađarskom kraljevstvu; i treće, da se znanjem ne preoptereti pamćenje mlađih ljudi, nego da se u skladu sa načelima prosvetiteljstva prosveti njihov um i volja.

Prema rasporedu časova za period od 1792. do 1798. godine,¹⁴ u prvom semestru prvog razreda čovečnosti jedan čas je bio posvećen *Ars cogitandi* („umeću mišljenja”, ili ono što bi se danas zvalo Logika¹⁵). U prvom semestru drugog razreda čovečnosti ne pominje se nijedan striktno filozofski predmet.

Na mestu na kome detaljno nabraja sve predmete koji su predavani u Karlovačkoj gimnaziji po planu iz 1796. godine, Petrović daje nešto

¹² U gimnazijama u Ugarskoj radilo se po nastavnom planu izloženom u *Ratio educationis totiusque rei literariae per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas* („Opšti školski i naučni sistem za ugarsko kraljevstvo i njemu pridružene strane“) od 22. 8. 1777. godine, a kasnije prema *Ratio educationis* iz 1806. godine. Detaljnije o različitim školskim zakonima i uredbama u Austriji i Ugarskoj videti u prethodnom autorovom radu: Ž. Kaluđerović, „Etabliranje filozofije u prvim vojvođanskim gimnazijama“ (u štampi).

¹³ Osnovne ideje u nastavnom planu iz 1796. godine preuzete su iz *Ratio educationis*. Po njemu se predavalo u gimnaziji školske 1796/97. i 1797/98. godine.

¹⁴ Raspored časova u gramatičkim razredima i razredima čovečnosti preuzet je iz: K. Petrović, *Istorija karlovačke gimnazije* (Novi Sad: Mat. srp., 1991), 61–62.

¹⁵ Logika se u prvih 130 godina postojanja Gimnazije predavala po različitim autorima i knjigama, učila se iz *manusscripta*, iz Krebsovog udžbenika *Handbuch der Logik*, po Beku (J. S. Beck), po Cimermanu (R. v Zimmermann), sa Istorijom logike po Lihtenfelzu (J. v Lichtenfels), po Lindneru (G. A. Lindner), po Arnoldu (D. Arnold), tj. po nekoliko izdanja njegove knjige *Logika za srednja učilišta*.

drugačije, ili barem potpunije, informacije.¹⁶ Prema tim podacima, u oba viša razreda Gimnazije predavane su i Logika i Moralka. Iz Logike su se učila pravila kako se može steći i uvećati ljudsko znanje da bi bilo jasno i osnovano. Iz predmeta koji se zvao Moralka učilo se o dužnostima prema Bogu, prema samom sebi i prema bližnjima. Premda su podaci za ovaj period oskudni, vrlo je verovatno da je potonja informacija tačna. Ona je, u svakom slučaju, saglasna sa beleškama Stevana Lazića, direktora Karlovačke gimnazije od 1876. do 1896. godine. Naime, on u tekstu *Prvih sto godina srpske velike gimnazije karlovačke, 1791–1891.* pominje identične podatke o Logici i Moralki¹⁷ koji se potom javljaju u Petrovićevoj knjizi.¹⁸

Pošto Stratimirović nije bio zadovoljan postojećim planom, novi nastavni plan je napravljen već 1798. godine i važio je sve do 1825. godine. To je čuveni Volnijev plan, koji je on napravio s profesorom Lazarevićem, a na osnovu načela izraženih u *Namjereniju*. Broj razreda nije se promenio sa ovom promenom plana, osim što je od školske 1807/8. godine ukinut pripremni razred,¹⁹ pa je od tada Karlovačka gimnazija imala četiri gramatičalna i dva razreda čovečnosti.

Iste, 1798. godine izrađena su načela kojih se treba pridržavati prilikom održavanja nastave u gimnaziji. Po tom planu „namjerenije” gimnazije je:

1) da se u njoj predaju one nauke koje su potrebne svakom prosvećenom čoveku, bio on trgovac, domaćin, vojnik ili sveštenik. Pored maternjeg jezika, svakom građaninu potrebno je da poznaje i nemački jezik, aritmetiku, prirodne nauke, svetsku istoriju, fiziku, logiku i etiku.

¹⁶ Konsultovati: K. Petrović, *Istorija karlovačke gimnazije* (Novi Sad: Mat. srp., 1991), 67.

¹⁷ Beleška iz dela teksta pod naslovom „Najstarija naučna osnova”, koja se tiče Logike i Moralke, nalazi se na 26. stranici Lazićevog teksta (koji je preuzet je iz „Programa srpske velike gimnazije karlovačke” za 1890/91. godinu). Videti: S. Lazić, *Kratak pregled istorije Srpske pravoslavne velike gimnazije u Sr. Karlovcima* (Novi Sad, 1891).

¹⁸ Navedene informacije ne moraju biti protivrečne, s obzirom na to da je pomenuti raspored časova za period 1792–1798. godine nepotpun, jer se odnosi samo na *primo semestri* oba razreda čovečnosti. Sasvim je moguće da se Moralka predavala u drugom semestru drugog razreda čovečnosti, čime bi oba izvora bila dovedena u sklad.

¹⁹ Pripremni razred ukinut je u svim razredima u Ugarskoj, shodno pomenutom školskom zakonu *Ratio educationis*, iz 1806. godine.

2) da se u gimnaziji predaju one nauke, koje će pripremiti mlade za studiranje na akademijama i univerzitetima. Zato je bilo potrebno da tadašnja omladina uči latinski jezik, osnove algebre, geometrije i trigonometrije.²⁰

Prema Protokolu, u drugom razredu čovečnosti za 1798. godinu, Andrija Volni je predavao Logiku (u prvom semestru *Logica elementa* i *Logica elementa et exercitium*) i Etiku (u drugom semestru *Doctrina moralis*).²¹

Po „Naučnoj osnovi” za period 1798–1825. godine,²² Logika i Moralka su se, u prvom periodu do 1810. godine, predavale na latinskom jeziku, na isti način i u identičnom obimu kao što je stajalo u Protokolu za 1798. godinu. U periodu 1810–1825. godine, u drugom razredu *humanitatis classis* iz Logike se u prvom tečaju učilo o „pojmovima, o суду neposredном и posredном (ratiocinia) о različitom poznavanju”. Drugi tečaj u istom razredu bio je iz Moralke i na njemu se učilo o prirodnoj teologiji, i o pominjanim moralnim dužnostima „prema Bogu, prema nama samima i prema drugima”.²³

Veronauka se predavala svake školske godine u Karlovačkoj gimnaziji, jednako kao i u državnim gimnazijama. U stvari, po tadašnjem nastavnom planu, nastava iz svih predmeta vodila je istom cilju: da se u svakoj naučnoj istini i u svakoj prirodnoj pojavi „proslavi име Božје”. Iz „Naučne osnove” za Moralku vidljivo je koliko je ta disciplina bila posvećena istom cilju i koliko se malo razlikovala od npr. zadatka koji je imala veronauka „da učenici, od naravi rastreseni i lakoumni, ne zaborave koju verozakonitu

²⁰ Konsultovati: K. Petrović, „Iz istorije Karlovačke gimnazije 1791–1851.”, *Glasnik istorijskog društva u Novom Sadu*, 36, XII, 2, (1939): 148.

²¹ U Gimnazijskom arhivu čuva se rukopis koji potvrđuje da je profesor Volni predavao iz svojih beleški *Principia Doctrinae Moralis*. Od prvog do četvrtog gramatikalnog razreda predavao je u pojedinim razredima sve predmete isti nastavnik i on se zvao *classis professor*. U I i II razredu čovečnosti predavala su dva stručna profesora, jedan matematiku, prirodne nauke i filozofiju, a drugi latinski jezik i istoriju.

²² Volni je bio poznat po tome što je, kao čovek izrazito naklonjen prirodnim naukama, sastavio navedeni nastavni plan koji je naglašavao učenje antropologije sa higijenom, botanike, zoologije, mineralogije sa geologijom, a u višim razredima čovečnosti i fizike i astronomije. No, kada su filozofski predmeti u pitanju, u ovom planu nije bilo nekih većih promena ni u nazivu predmeta, ni u obimu nastave, ni u redosledu izlaganja, niti u sadržaju predavanog gradiva iz Logike i Etike, u odnosu na prethodni plan koji se primenjivao u Karlovačkoj gimnaziji. Jedina promena koja se može uočiti, a navedena je u tekstu, bila je tehničke prirode, i sastojala se u tome što Logika i Etika nisu više predavane odvojeno u dva razreda (prvom i drugom razredu čovečnosti), već zajedno u drugom razredu čovečnosti.

²³ Videti: S. Lazić, *Prvih sto godina srpske velike gimnazije karlovačke, 1791–1891*, „Program srpske velike gimnazije karlovačke” za 1890/91. godinu, 34.

istinu”.²⁴ U delu jednog kasnijeg izveštaja, koji donosi tekst o Euripidu, eksplisitno se kaže: „Jelinska filozofija, kao uopće i svi počeci slobodnog ljudskog umovanja, imade svoj izvor u religiji”.²⁵ Ovo pokazuje da su nauka i filozofija bile, ili u najmanju ruku trebalo je da budu, „sluškinje teologije”. I pored neospornog uticaja prosvetiteljskog duha, osporavanje legitimacijske osnove hrišćansko-feudalnog sveta išlo je sporo, a sekularizacioni pokret i ideja laičke škole u tom periodu još uvek nisu zaživeli.

Naredni nastavni plan, koji je sastavio tadašnji direktor Karlovačke gimnazije Jakov Gerčić, važio je od 1825. do 1846/47. godine. Gerčić je potpuno izmenio orijentaciju Gimnazije koja je važila u prethodnom periodu. Budući oduševljeni pristalica klasicizma,²⁶ on je dramatično smanjio gradivo iz prirodnih nauka u nastavnom planu, smatruјući da u školi treba prvenstveno da se uče istorija, geografija, nemački jezik i, posebno, latinski jezik.

Izvori za ovaj period su, nažalost, oskudni, pa tako ni u Lazićevom tekstu (*Prvih sto godina srpske velike gimnazije karlovačke, 1791–1891*), niti u Petrovićevom radu (*Iz istorije Karlovačke gimnazije 1791–1851*), nema nikakvih podataka o eventualno predavanim filozofskim predmetima tokom 18 godina primene ovog plana. Prve informacije koje Petrović iznosi u svojoj knjizi *Istorija karlovačke gimnazije*, a koje se tiču pomenutog perioda, odnose se na školsku 1843/44. godinu. Prema njima, Logika se predavala u drugom razredu čovečnosti. Nikakvih dodatnih preciziranja nema, pa se ne

²⁴ Konsultovati: K. Petrović, „Iz istorije Karlovačke gimnazije 1791–1851”, *Glasnik istorijskog društva u Novom Sadu*, 36, XII, 2, (1939): 155.

²⁵ Videti: „Izveštaj srpske velike gimnazije karlovačke” za školsku 1904/5. godinu, 100.

²⁶ Vasilije Vujić (direktor Gimnazije od 1896. do 1903. godine), premda nije bio protivnik prirodnih nauka, smatrao je da treba da se predaju đacima na taj način da ih oni mogu shvatiti i pretvoriti u misli i osećanja. Vujić je želeo „da se omladina napoji u mladosti svim onim plemenitim mislima velikih grčkih filozofa, da bi posle, u zrelim svojim godinama, bila ugled pametnih misli i osećanja, zbora i stvora”. Braneći klasični koncept gimnazije, Vujić je smatrao „da je za mladičke glave prosekom najbolja gimnastika umna metodično razlaganje sklopa misli starih pisaca, čija opšte čovečanska sadržina čini ujedno neku vrstu duhovnog mleka materina; da je sposobnost za shvatanje i obradivanje prirodnačkih istina retka, i da se razvija tek u zrelijim godinama mladića; a naročito praktički rad u laboratorijama itd. ostaje igračka, u najboljem slučaju niže tehničko vežbanje sve dotle, dogod se u individui ne probudi nešto od filozofskog nagona uzročnosti, bez čega nema ni spomena o kakvom ozbiljnrom radu u nauci o prirodi”. Svoje videnje paideutičke funkcije školovanja Vujić je izlagao tako što je isticao slobodnu volju učenika koju treba podsticati, njihove moralne crte i važnost uzora za svaki narod. Konsultovati: K. Petrović, *Istorija karlovačke gimnazije* (Novi Sad: Mat. srp., 1991), 262–264.

može pouzdano utvrditi da li je takav raspored važio tek od te školske godine ili se on odnosi i na sve prethodne školske godine, počevši od 1825. godine. Nastavni plan iz 1847/48. godine zanimljiv je i po tome što je Patronat naložio Gerčiću da prepriše novi nastavni plan koji je uveden u Novosadskoj gimnaziji.²⁷ Direktor je, zatim, dobio zadatak da predmete u Gimnaziji podeli na nastavnike, a trebalo je da se predavanja u novoj školskoj godini odvijaju na četiri jezika: latinskom, nemačkom, mađarskom i srpskom jeziku. Po tom rasporedu, kao i nekoliko godina ranije, Logika²⁸ se predavala u VI razredu Gimnazije, i to na latinskom jeziku.

Da li zbog nezadovoljavajućih rezultata rada po nastavnom sistemu po kome se radilo u školskoj 1847/48. godini ili iz nekih drugih razloga, on nije dugo opstao u Karlovačkoj gimnaziji, pa se već u školskoj 1849/50. i 1850/51. godini radilo po drugom sistemu, po tzv. „fahsistemu”. U toku te dve školske godine, u VI razredu Gimnazije, osim Logike, održavana su predavanja i iz Etike.²⁹ U stvari, ovakav raspored filozofskih predmeta u nastavi, sa Logikom i Etikom u završnom razredu čovečnosti, označavao je povratak na plan koji je važio od 1798. do 1825. godine. Konačno, u podeli predmeta za školsku 1851/52. godinu nema nijednog predmeta usko filozofske provenijencije.³⁰

²⁷ Informacija je neobična zbog toga što je Novosadska gimnazija osnovana samo 37 godina ranije po uzoru na Karlovačku gimnaziju i u njoj je po osnivanju sproveden isti sistem školovanja koji je važio u Karlovačkoj gimnaziji.

²⁸ U godinama koje su sledile, iz Logike su izučavani različiti aspekti: misli i mišljenje, sud i prosti zaključci, silogističko mišljenje, kao i pitanje kako upotrebljavati logiku.

²⁹ U petom razredu postojala je i nastava Psihologije, a ponovo je uvedena i Antropologija.

³⁰ Odsustvo striktno filozofskih predmeta nije nužno podrazumevalo i izostanak bilo kakvog gradiva filozofske provenijencije u nastavi u Gimnaziji. Karlovačka gimnazija je negovala izrazito humanistički karakter, uz snažan akcenat na učenju klasičnih jezika. Iz Latinskog jezika su se čitali, prevodili i tumačili različiti pisci (Cezar, Valerija Maksim, Tacit, Plinije i drugi autori), među njima i filozofi Ciceron (*De officiis*, „Ciceronov jedan govor” i „jedan od manjih filozofskih spisa”) i Seneka, kao i „pogled na Horacija u filozofskom, religioznom, političnom i pesničkom obziru”. U programima zatim stoji da su se u nastavi Grčkog jezika u Gimnaziji izučavali sledeći autori: Ksenofont (*Anabasa*, *Cyropaedia* i u filozofskom smislu najzanimljiviji spis *Memorabilia*), Demosten, Homer, Herodot, Tukidid, Plutarh, Sofokle, Platon (*Protagora*, *Odbrana Sokratova*, *Kriton*, *Gorgija*, *Lahet*, *Fileb*, *Harmid*, *Eutifron*, *Lisid*, *Fedon*, *Meneksen*). Frekvencija pojavljivanja različitih Atinjaninovih dijaloga u programima i izveštajima Gimnazije vrlo je neujednačena. *Odbrana Sokratova* pojavljuje se u četrdeset jednom programu i izveštaju, *Kriton* je predavan najmanje dvadeset i šest godina, *Fedon* sedamnaest, *Protagora* jedanaest, *Lahet* četiri, *Gorgija* tri, *Harmid* i *Eutifron* dve, a *Fileb*, *Lisid* i *Meneksen* samo jednu

Po naređenju austrijskog ministarstva prosvete, profesori Eksner (F. S. Exner) i Bonic (H. Bonitz) izradili su 1848. godine novi nastavni plan za gimnazije u Austriji, tzv. „Organizacioni nacrt” (*Organisations-Entwurf*). Po tom nacrtu primarni cilj gimnazije bio je da mladim ljudima omogući više opšte obrazovanje. Kao krajni cilj nastave navodi se prosvetiteljski kredo da je svrha svih predmeta oplemenjivanje karaktera mlađih ljudi. Trebalo je da se novi nastavni plan primeni i u Karlovačkoj gimnaziji, pošto je teritorija Vojvodstva Srbije potpadala pod jurisdikciju austrijskog ministarstva prosvete.

Kada je školske 1853/54. godine otvoren i osmi razred u Karlovačkoj gimnaziji, prestao je da važi nastavni plan koji je sastavljen po načelima *Namjerenija i izloženja* iz 1798. godine. Te godine u Gimnaziji je uveden i nastavni plan po „Organizacionom nacrtu”. Novi nastavni plan je doneo značajne promene u nastavi filozofskih predmeta. Najpre, nastava je sublimirana u jednom predmetu koji se zvao Filozofska propedeutika, koji se, prema Lazićevim beleškama, počeo predavati od školske 1852/53. godine. Školske 1854. godine predavanja iz Filozofske propedeutike sastojala su se iz dva tečaja, a na njima je držana nastava iz Logike, Psihologije³¹ i Metafizike.³² Naredne, 1855. godine, u okviru Filozofske propedeutike, predavani su Psihologija, Logika i Istorija logike.³³ Od školske 1856. godine

školsku godinu, te različiti Platonovi dijalazi „uz literarni uvod o istoriji grčke filozofije” (može se samo nagadati kako je bio koncipiran ovaj „literarni uvod o istoriji grčke filozofije”, ali je sasvim moguće da se u Gimnaziji osim problemskog pristupa, zastupljenog kroz analizu različitih Platonovih dijaloga, počeo od kraja XIX veka negovati i istorijsko-filozofski pristup) i Aristotel („odabrani delovi Aristotela”, „Aristotel (izabrani delovi)”, „izabrani delovi iz Aristotela” i „Aristotel (delovi)”).

³¹ Psihologija sa različitim određenjima držala se po Cimermanu, Beku, Lihtenfelzu, Lindneru, Arnoldu (različita izdanja njegove knjige *Psihologija za srednja učilišta*) i po „sopstvenom rukopisu profesora”. Iz dostupne građe vidljivo je da su predavanja bila i iz Opšte psihologije, odnosno o njenim izvorima i metodu. Zatim su đaci slušali predavanja iz poznavanja duše i „njenog imaterijaliteta”, i o znanju, čuvstvovanju i stremljenju.

³² Jedina informacija iz Metafizike jeste da se nastava iz ovog predmeta odvijala po Mattieu.

³³ Istorija logike je u Gimnaziji izlagana po Lihtenfelzu. Austrijski filozof J. V. Lichtenfels (1793–1866) bio je pod Jakobijevim uticajem. Zastupao je „subordinirani dualizam” nadčulnog i čulnog, natprirodnog i prirodnog, duhovnog i telesnog, moralnog i fizikalnog. Po njemu „filozofija je nauka o nadčulno-realnom”, dok je logika nauka o zakonitostima mišljenja, jedna formalna nauka. Lihtenfelz je autor knjiga *Lehrbuch der Logik* (Wien, 1842), *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* (Wien, 1863), *Lehrbuch der Psychologie* (Wien, 1843).

do kraja razmatranog perioda (školske 1921/22. godine), samo dva predmeta su predavana u okviru Filozofske propedeutike – Logika i Psihologija.³⁴ Nastavni jezik u gimnazijama regulisala je naredba Ministarstva prosvete u Beču od 1. 1. 1855. godine. Što zbog specifičnog tumačenja naredbi o učenju nemačkog jezika, što zbog Bahovog apsolutizma i germanizacije zemlje koja je bila u punom jeku, polako su svi predmeti počeli da se predaju na nemačkom jeziku. U Vojvodstvu Srbiji i Tamiškom Banatu, kao i u celom austrijskom carstvu, zvanični jezik bio je nemački. Pošto su se Karlovci nalazili u Vojnoj granici Petrovaradinske pukovnije, to su i u pitanjima škola potpadali pod Generalnu komandu u Temišvaru. Izveštaji koje je iz Karlovačke gimnazije dobijala Generalna komanda uglavnom su završavali tako što su jednostavno primani k znanju. Premda je Generalna komanda povremeno iznosila primedbe didaktičko-pedagoške prirode i uređivala neke elemente života Gimnazije, nadzor nad Karlovačkom gimnazijom uglavnom je bio formalne prirode. Nema zabeleženih podataka da je u to doba neki državni nadzornik u samoj Gimnaziji vršio stručni nadzor. Istina, nije ni bilo mnogo razloga za ozbiljnije primedbe, pošto je Gimnazija, i pored relativno visokog stepena samostalnosti, isla u korak sa drugim državnim školama i, bez obzira na to što je tada bila privatna ustanova bez prava javnosti, imala je gotovo identičan nastavni plan kao i svaka druga državna gimnazija. Patronat se permanentno starao da očuva samostalnost Karlovačke gimnazije. U teškim situacijama pomoć nije tražena od Vojnog ministarstva, kao nadležnog organa vlasti u Vojnoj Krajini, već se Patronat obraćao samom narodu, jer je to bila jedina instanca za koju je bilo izvesno da neće ugrožavati samostalnost Gimnazije.³⁵ Vojno ministarstvo je 1869. godine bilo raspoloženo da Karlovačkoj gimnaziji da pravo javnosti, pod uslovom da ona

³⁴ Filozofija se u Gimnaziji pod nazivom Filozofska propedeutika, sa Logikom i Psihologijom kao predmetima u okviru nje, a prema zapisnicima profesorskih konferencija od 1853. godine, možda počela predavati počevši od te iste školske godine, a sasvim verovatno od 1854. godine, i održala se do kraja razmatranog perioda. Videti: K. Petrović, *Istorija karlovačke gimnazije*, Matica srpska, Novi Sad 1991, str. 180. Ovaj podatak je nesaglasan sa informacijom iz „Prvog programa srbske gimnazije karlovačke“ za školsku 1853. godinu, prema kome te godine uopšte nije bilo filozofskih predmeta u Gimnaziji. Na tragu zapisnika profesorskih konferencija je i beleška iz Lazićevog teksta, u kojoj se tvrdi da je „Mihajilo Ristić predavao filosofiju propedeutiku“ u Karlovačkoj gimnaziji od školske 1852/53. godine do 1861. godine (Videti: S. Lazić, *Prvih sto godina srpske velike gimnazije karlovačke, 1791–1891*, „Program srpske velike gimnazije karlovačke“ za 1890/91. godinu, 43). Oba izvora, dakle, tvrde da se 1853. godine predavala Filozofska propedeutika u Gimnaziji, iako nje u programu za tu godinu nema.

³⁵ Videti: Patronatski zaključak od 15. 3. 1852. god. č. 2 (Patronatski arhiv).

bude pod nadzorom školskog organa vlade. Patronat nije želeo da pristane na takav uslov, imajući u vidu dugo čuvanu i branjenu autonomiju same Gimnazije.

Početkom marta 1873. godine Generalna komanda u Zagrebu dodelila je Karlovačkoj gimnaziji javnost, s pravom da se u gimnaziji može polagati ispit zrelosti.³⁶ Tada je postavljeno nekoliko teških uslova, koje je Gimnazija, zbog nezavidne pozicije u kojoj se nalazila, bila prinuđena da prihvati. Prvo, Patronat je i dalje morao da se stara o izdržavanju Gimnazije i mogao je da postavlja njene profesore, ali uz uslov da pribavi odobrenje Generalne komande. Drugo, trebalo je da nastavni plan u Karlovačkoj gimnaziji bude isti onakav kakav je bio i u drugim državnim gimnazijama u hrvatsko-slavonskoj Vojnoj Krajini. Treće, sve disciplinske mere i pravila koja su važila u drugim državnim gimnazijama, morala su početi da se primenjuju i u Karlovačkoj gimnaziji. I četvrti, rad u Gimnaziji od tada je bio pod supervizijom državnog školskog nadzornika, pod čijim predsedavanjem su održavani i svi budući ispitni zrelosti.³⁷

Godine 1883. Patronatu Gimnazije oduzeto je pravo i da odlučuje o disciplinskim prestupima njenih učenika. Ovim i sličnim aktima Zemaljska vlada u Zagrebu pokazivala je da će, kao i u prethodnim sličnim situacijama, postupati sa Karlovačkom gimnazijom jednakom kao i sa svim drugim područnim gimnazijama pod njenim okriljem. Svaka veća kazna i isključenje učenika iz Gimnazije, na primer, moralo je ići na završno odobrenje Zemaljskoj vladi. Za primanje novih učenika iz drugih gimnazija, ako se nastavni plan samo unekoliko razlikovao, bila je potrebna dozvola Zemaljske vlade. Kada je nekim aktom menjala nastavni plan, Zemaljska vlada je davala instrukcije direktoru gimnazije (Stevanu Laziću) da pazi o tačnom sprovodenju odluka i da je „za sve mane u tom pogledu odgovoran ravnatelj ovoj Zemaljskoj vladi”.³⁸ Ovaj kompleksni period u radu Karlovačke gimnazije trajao je sve do kraja Prvog svetskog rata, odnosno do njenog podržavljenja.³⁹

³⁶ Karlovačka gimnazija je pravo javnosti dobila na osnovu „Organizacionog nacrta”.

³⁷ Konsultovati: Zapisnici Gimnazije za 1873. god. K.k. General-Commando in Agram v. 9 März 1873. Gimn. arhiv.

³⁸ Videti: Akt Zemaljske vlade br. 2415, od 29. 8. 1881..

³⁹ Dvadeset četvrtog aprila 1921. godine (ON br. 15559) ministar prosvete doneo je odluku kojom je Karlovačka gimnazija podržavljena. Iako pretvorena u realnu gimnaziju, u njoj se i nakon tog čina, koliko je to bilo moguće, radilo u duhu i u skladu sa tradicijom stare Gimnazije. O njenom delovanju u periodu između dva svetska rata detaljnije videti autorov rad (iz koga su preuzeti određeni podaci koji se nalaze u ovom članku): Ž. Kaluđerović, „Nastava filozofije u Karlovačkoj gimnaziji u periodu između dva svetska rata”, *ARHE*, XIII, 26, (2016): 299–320.

*

Istraživanje dostupnih izvora pokazalo je da se, grubo govoreći, rad Karlovačke gimnazije u prvih trinaest decenija njenog postojanja, posmatrano iz vizure filozofskih predmeta ili onih sa filozofskom konotacijom, može podeliti na tri perioda.

U prvih šezdesetak godina rada (period od 1791. do 1852. godine) Karlovačke gimnazije menjani su nazivi filozofskih predmeta (Logika je tako bila i *Ars cogitandi*, a Etika se zvala Nauka moralna, premda je njenih elemenata bilo i u Moralki), menjan je broj filozofskih predmeta (jedan, dva ili nijedan), menjan je obim nastave iz filozofskih predmeta (jedan ili dva časa nedeljno), menjan je način obrađivanja filozofskih predmeta (u prvom periodu su obrađivani u oba završna razreda Gimnazije, a u ostalim periodima samo u poslednjem razredu Gimnazije), menjala se verovatno i literatura iz koje su predavani filozofski predmeti (s obzirom na to da su se, osim udžbenika, koristile i beleške tj. skripte samih profesora). Ipak, sve ove promene koje su se dešavale u vezi s filozofskim predmetima u Karlovačkoj gimnaziji, nisu uvek koinkidirale s promenama nastavnih planova, naučnom orientacijom i sklonostima direktora Gimnazije, kao i s donetim zakonima, propisima i naredbama.

U drugom periodu (od 1853. do 1856. godine) tj. u četiri godine rada Karlovačke gimnazije stalno je nekoliko karakteristika koje su bile utvrđene i kod prethodno proučavanih etapa njenog razvoja. Na primer, kao i u periodu od 1791. do 1852. godine, konstatovane su tamne faze u povesti Gimnazije odnosno godine za koje ne postoje pouzdani podaci. To se pre svega odnosi na 1853. godinu, tj. na činjenicu da u godini pojavljivanja prvog programa Gimnazije nije nedvosmisleno utvrđeno da li je postojao neki filozofski predmet u nastavi ili ne. Drugo, nije se moglo potpuno pouzdano zaključiti da li je Filozofska propedeutika u narednoj, 1854. godini predavana samo u jednom razredu Gimnazije.⁴⁰ Treće, Filozofska propedeutika je u tri razmatrane godine (1854., 1855. i 1856.) predavana u završnom razredu Gimnazije,⁴¹ što se podudara sa nekoliko ranijih podetapa (tačnije četiri: 1798–1825, 1825–1846/47, 1847/48–1848/49. i 1849/50–1850/51. godine). Četvrti, Logika se predavala u ovom periodu (1853–1856. godine) jednakо kao i u svim etapama prethodno istraživanog perioda. Peto, često su menjani nazivi filozofskih predmeta (sada je Logika bivala Logika čista, a Psihologija

⁴⁰ Autor je zbog sheme organizovanja nastave iz Filozofske propedeutike u ovoj školskoj godini (1854) i na osnovu „Pregleda“ iz Petrovićeve knjige na stanovištu da je ona predavana samo u jednom razredu Karlovačke gimnazije.

⁴¹ U elastičnijoj interpretaciji, ista konstatacija može biti protegnuta i na prvu školsku godinu koja je analizirana u ovom periodu (1853).

postajala Psihologija obšta, Psihologija osobenna, Empirička psihologija, Dušeslovie; Filozofska propedeutika je bila i Filozofska propedevtika, Filosofijska propedevtika, Filosofsko predugotovljenie i Filosofičeska propedevtika). Šesto, menjan je broj filozofskih predmeta koji su predavani (pre je broj varirao između jedan i dva, a sada se kolebao od dva i tri pa do četiri različita predmeta koja su predavana u jednoj školskoj godini). Sedmo, broj časova iz filozofskih predmeta (dva nedeljno) bio je identičan kao i u najvećem broju godina prethodnog perioda.

Pored sličnosti, postoje i značajne razlike između dva upoređivana perioda u radu Karlovačke gimnazije. Prvo, tek počevši od 1853. godine Karlovačka gimnazija izdaje posebne knjižice tj. izveštaje o svom radu, koji su omogućili znatno detaljnije uvide u njene programe i aktivnosti. Drugo, u nastavi u ovom periodu (1853–1856. godine) nema više Etike, koja je bila veoma zastupljena u prethodno analiziranih šest decenija rada Gimnazije. Treće, prvi put se u ove četiri godine u nastavi iz filozofskih predmeta uvodi Psihologija, koja će biti zastupljena u svim kasnijim programima i izveštajima. Četvrti, tek od 1853. ili eventualno od 1854. godine predmet je dobio naziv Filozofska propedeutika, a u okviru njega su po tečajevima predavani različiti kursevi, najčešće iz Logike i Psihologije. Peto, Metafizika i Istorija logike su dva predmeta koja se jedino pojavljuju u nastavi u Gimnaziji u ovom periodu u dve uzastopne godine (1854. i 1855). I šesto, nije više bilo predavanja po beleškama tj. skriptama profesora, nego su se koristile knjige renomiranih autora (Lihtenfelza, Mattiea, Cimermana⁴² i Beka).

Generalno gledano, filozofski predmeti su u trećem periodu (od 1857. do 1921/22. godine) predavani po dva časa nedeljno. U podacima kod Logike za školsku 1872. godinu stoji da se na prvom tečaju u VIII razredu Gimnazije predavala dva časa nedeljno, a na drugom tečaju samo jedan čas nedeljno. Nema posebnog objašnjenja za ovo smanjenje obima nastave iz Logike, pošto je ono jedinstveno u svim programima i izveštajima Karlovačke gimnazije u ovom periodu.⁴³

⁴² Austrijski filozof R. V. Zimmermann (1824–1898) bio je herbartovac i, kako ga neki nazivaju, tvorac filozofske propedeutike. Herbartovsko formalno-pojmovno poimanje filozofije posredstvom Cimermana postalo je školska pedagoška paradigma na visokim školama i univerzitetima u Nemačkoj i Austro-Ugarskoj. Napisao je dela *Philosophische Propaedeutik. Prolegomena. – Logik. – Empirische Psychologie. – Zur Einleitung in die Philosophie* (Wien, 1867), *Philosophie und Erfahrung. Eine Antrittsrede* (Wien, 1861), *Leibnitz' Monadologie. Deutsch mit einer Abhandlung über Leibnitz' und Herbart's Theorie des wirklichen Geschehens* (Wien, 1847).

⁴³ Samo se još na jednom mestu u svim programima i izveštajima Karlovačke gimnazije navodi da se Logika predavala jedan čas nedeljno. Reč je o rasporedu časova za period 1792–1798. godine, u kome piše da se *Ars cogitandi* predavala

Nastava iz Logike i Psihologije u okviru Filozofske propedeutike odvijala se u pomenutom periodu u dva završna razreda Gimnazije. Dešavale su se i dalje promene naziva ovih predmeta (Filozofska propedeutika je u programima i izveštajima nazivana i Filozofska propedevtika, Filozofska propedevtika, Filosofična propedevtika, Filozofija propedevtika i Filosofija propedevtika. Psihologija je, osim kao Dušeslovie, beležena i kao Psihologia i Psiholođija, dok se Logika, mimo naziva Umoslovie, pominje i kao Lođika), obima nastave iz njih (istina samo jedne školske godine – 1872), kao što je u prethodnom pasusu i navedeno, redosleda izlaganja (Logika se, ipak, znatno više godina predavala u sedmom, a Psihologija u osmom razredu Gimnazije; Psihologija je u sedmom razredu predavana samo sledećih školskih godina: 1857, 1858, 1859, 1871, 1872. i 1873) i korišćene literature u nastavi (Cimerman, Bek, Lindner, Arnold⁴⁴ ili vlastiti rukopisi profesora), ali činjenica je da je nastava iz filozofskih predmeta u Karlovačkoj gimnaziji u decenijama koje su sledile do njenog podržavljenja imala osobenu evoluciju, kao i da je ta evolucija u određenoj meri bila nezavisna od implementiranih promena.

Literatura:

1. Arhiv Srpske akademije nauka i umetnosti u Sremskim Karlovcima (ASANUK), Fond patrijaršijsko-mitropoliski „A” (PMA „A”), br. 113 iz 1812. godine.
2. Despotović, P., *Škole Srba u Ugarskoj i Hrvatskoj*. Kragujevac: „Šumad.” štamp., 1888.

samo ponedeljkom od osam do devet sati ujutro (Videti: K. Petrović, *Istorijska karlovačka gimnazija*, Matica srpska, Novi Sad 1991, str. 62). Već 1798. godine, Logika je držana dva časa nedeljno, preciznije rečeno, predavana je u prvom semestru drugog razreda *Humanitatis classe* petkom od 9.00 do 10.00 h ujutro i subotom od 8.00 do 9.00 h ujutro. Videti: K. Petrović, „Iz istorije Karlovačke gimnazije 1791–1851”, *Glasnik istorijskog društva u Novom Sadu*, 36, XII, 2 (1939): 154.

⁴⁴ Đuro Arnold (1853–1941), hrvatski pedagog i filozof. U pedagogiji se formirao pod uticajem Cilera, Rajna i Vilmana, premda su u njegovim radovima vidljivi i značajni uplivи Herbarta i Locea. Arnoldova filozofska pozicija generalno je određivana kao neosholastička. Autor je, između ostalih, sledećih knjiga *Etika i poviest* (Zagreb, 1879), *Logika za srednja učilišta* (Zagreb, 1888), *Zadnja bića. Metafizična rasprava* (Zagreb, 1888), *Psihologija za srednja učilišta* (Zagreb, 1893), *Umjetnost prema znanosti* (Glas M. Hrvat. I, 1906), *Vjera, filozofija i umjetnost* (Zagreb: Glas Koncila, 2007).

-
3. Gavrilović, N., *Srpske škole u Habzburškoj monarhiji u periodu pozne prosvećenosti (1790–1848)*. Beograd: Elit, 1999.
 4. Kaluderović, Ž. „Etabliranje filozofije u prvim vojvodanskim gimnazijama“ (u štampi).
 5. Kaluderović, Ž. „Nastava filozofije u Karlovačkoj gimnaziji u periodu između dva svetska rata“, *ARHE*, XIII, 26 (2016): 299–320.
 6. Kirilović, D. *Srpske osnovne škole u Vojvodini u 18. veku (1740–1780)*. Sremski Karlovci: 1929.
 7. Lazić, S. *Kratak pregled istorije Srpske pravoslavne velike gimnazije u Sr. Karlovcima*. Novi Sad: 1891.
 8. Matić, A. *Saborski odbor i srpske škole u Ugarskoj*. Novi Sad: Štamp. Srp. knjiž. br. M. Popovića, 1901.
 9. Miladinović, Ž. *Tumač povlastica, zakona, uredaba i drugih naređenja srpske narodne crkvene autonomije*. Novi Sad: 1897.
 10. Mitropolinski arhiv u Sremskim Karlovcima, br. 282 iz 1769. godine.
 11. *Nastavni plan i program učiteljskih škola*, Drž. štamp. Kralj. S.H.S., Beograd 1919.
 12. Nešković, M. *Istorijski srpskih škola u Austro-ugarskoj monarhiji*. Sremski Karlovci: Srp. Manast. Štamp., 1897.
 13. Nikić, F. *Nekoliko pitanja iz naše prosvetne i školske politike u Vojvodini*. Novi Sad: 1929.
 14. Nikolić, D. *Sremskokarlovačka gimnazija 1791–1934*. Pančevo: „Napredak”, 1935.
 15. *Osnovna pisma (Privilegije) Srpske pravoslavne velike gimnazije karlovačke iz 1791. g. i 1792. g.* Izdanje Gimn. patronata, Sremski Karlovci, 1903.
 16. Pavić, M. *Istorijski srpske književnosti klasicizma i predromantizma. Klasicizam*. Beograd: Nolit, 1979.
 17. Petrović, K. „Iz istorije Karlovačke gimnazije 1791–1851“, *Glasnik istorijskog društva u Novom Sadu*, 36, ur. d-r D.J. Popović, XII, 2 (1939).
 18. Petrović, K. *Istorijski karlovačke gimnazije*. Novi Sad: Mat. srp., 1991.
 19. Petrović, K. *Karlovačka gimnazija: za vreme direktora Jovana Pantelića: 1852–1876*. Novi Sad: Štamp. Dunav. ban., 1940.
 20. Radojčić, N. *Karlovačka gimnazija i Dim. Davidović*. Novi Sad: Mat. srp., 1953.
 21. Radojčić N. *O stošezdesetogodišnjici Karlovačke gimnazije*. Beograd: „Glas“, 1951.
 22. Rakić, L. *Srpska crkveno-školska autonomija u Ugarskoj u drugoj polovini XIX i početkom XX veka*. Istorijski časopis, XXXVII, 1990. Beograd: Istorijski institut, 1991.
 23. U radu su korišćeni programi i izveštaji Karlovačke gimnazije za sledeće školske godine: 1853, 1854, 1855, 1856, 1857, 1858, 1859, 1862, 1863, 1864, 1865, 1871, 1872, 1873, 1874, 1875, 1876, 1877, 1878, 1878/79, 1879/80, 1880/81, 1881/82, 1882/83, 1883/84, 1884/85, 1885/86, 1886/87, 1887/88, 1889/90, 1890/91, 1891/92, 1892/93, 1893/94, 1894/95, 1895/96, 1896/97, 1897/98, 1898/99, 1899/1900, 1900/1901, 1901/1902, 1902/1903, 1904/5, 1905/1906, 1906/7, 1907/1908, 1908/1909, 1909/10, 1910/11, 1911/12, 1912/13, 1913/1914, 1917/1918, 1918/1919, 1919/20, 1920/21, 1921/22.

* * *

INCORPORATING PHILOSOPHY INTO THE FIRST HIGH SCHOOLS IN VOJVODINA (second part)

Summary: In this paper, the author tries to determine the level of autonomy of the high school in Karlovac in creating own programmes and teaching plans, particularly concerning philosophical subjects, specifically from the period between its foundations in 1791 to 1921. Although it can be thought that teaching philosophical subjects in the first 130 years of the high school, automatically followed syllabi, it did not happen in reality. Nevertheless, teaching philosophical subjects in the high school in Karlovac had specific evolution, relatively independent from implemented changes and this is determined by the analyses of the "Programmes" and "Reports". For example, no matter that in the period 1792 – 1825 there were two different syllabi in the high school of Karlovci, the same philosophical subjects were taught: Logic and Aesthetics (they were taught according to the syllabi for the school years 1849/50 and 1850/51). In the period between the two school years 1825/26 and 1847/48, Logic was probably the only philosophical subject in teaching in a high school, although there were two syllabi applied. In the school year 1853/54, new curriculum was introduced in the high school in Karlovac, in which teaching philosophy was integrated in a single subject called Philosophical propedeutics. Within this subject, in the next two school years (1854 and 1855) there were lectures given from the following subjects: Logic, Psychology, Metaphysics and History of Logic. In the period between the school year 1856 to the end of the discussed period, there were two courses from Philosophical propedeutics: Logic and Psychology. In those 65 years, there were changes of the names of those subjects, scope of teaching, order of lecturing and using reference, but they rarely were in accordance with the changes of the curricula and syllabi, as well as the actual laws, regulations and orders.

Key words: High school in Karlovci, analysis, programmes, syllabi, reports, philosophical subject, philosophical topics.

* * *

УКРЕПЛЕНИЕ ФИЛОСОФИИ В УЧЕБНЫХ ПЛАНАХ ПЕРВЫХ ГИМНАЗИЙ В ВОЕВОДИНЕ (вторая часть)

Автор пытается определить степень автономии Карловацкой гимназии при создании собственных программ и учебных планов, особенно имея в виду философские предметы, в период с момента ее основания в 1791 году до 1921 года. Хотя можно подумать, что преподавание философских предметов в первые 130 лет существования Карловацкой гимназии автоматически следило за всеми изменениями учебных планов - это в действительности не происходило. Более того, похоже, что преподавание философских предметов в Карловацкой гимназии имело особую эволюцию, относительно независимую от реализованных изменений, что подтверждается анализом ее "Программ" и "Отчетов". Например, несмотря на то, что в период с 1792 по 1825 год в Карловацкой гимназии применялись две разные учебные программы, преподавались одни и те же философские предметы: логика и

этика (они также преподавались в соответствии с планом учебного года 1849/50 и 1850/51.

С 1825 по 1847/8 учебный год логика была, пожалуй, единственным философским предметом в Гимназии, хотя в этот период тоже применялись два плана. В 1853/54 учебном году в Карловацкой гимназии вступила в силу новая учебная программа, согласно которой преподавание философии было сублимировано по одному предмету – Философской пропедевтике. В рамках этого предмета в следующие два школьных года (1854 И 1855) были проведены лекции по логике, метафизике и истории логики. С 1856 учебного года и до конца рассматриваемого периода были проведены только два курса философской пропедевтики: логики и психологии.

За эти 65 лет произошли изменения в названиях этих предметов, объеме преподавания по ним, порядке изложения и используемой литературе, но они редко совпадали с изменениями в учебных планах, а также в законах, инструкциях и приказах.

Ключевые слова: Карловацкая гимназия, анализ, "Программы", "Отчеты", наличие, философские предметы, философские темы

Datum kada je uredništvo primilo članak: 10. 07.2020.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljanje: 01.08.2020.

Dijana M. Krstić, doktorand
Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača i trenera
Subotica

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXV, 1-2, 2020.
UDK:
373.2
37.015.311

PARTNERSTVO PREDŠKOLSKE USTANOVE I PORODICE KAO VAŽNA OSNOVA DEČIJEG RAZVOJA

Rezime: Porodica predstavlja polaznu tačku vaspitanja i uopšte razvoja deteta. Dete u porodici gradi svoje prve socijalne odnose, stiče prva iskustva koja će uticati na njegov doživljaj društva i okoline u kojoj živi. Polaskom u vrtić trebalo bi da dete stekne znanja i veštine koje bi bile dopuna porodičnom vaspitanju, odnosno koje bi bile u skladu sa postavljenim vaspitno-obrazovnim temeljima unutar porodice. Zbog toga je neophodno da porodica i predškolska ustanova ostvare kvalitetnu saradnju kako bi partnerski ostvarivali ciljeve i zadatke vaspitanja i kako bi razvoj deteta bio optimalan. Cilj nam je da u radu prikažemo značaj i ulogu porodice u vaspitanju i razvoju deteta, kao i značaj i ulogu predškolske ustanove, kako bismo bolje sagledali na koji način se partnerstvo između porodice i predškolske ustanove može realizovati.

Ključne reči: porodica, predškolska ustanova, partnerstvo, saradnja, razvoj deteta.

Uvod

Trebalo bi da je najpotpunija i najefikasnija briga o detetu utemeljena u porodici. Članovi porodice imaju najznačajniju i najodgovorniju ulogu u razvoju, formiranju i usmeravanju dece. U njoj

bi trebalo da dete pronalazi ljubav, toplinu, sigurnost, mir i podršku. Iako postoje različite institucije i sistemi koji mogu dopunjavati vaspitanje dece, oni nikada ne mogu u potpunosti zameniti porodicu jer je ona deo čoveka. Različite promene u društvu dovele su i do promena u porodici, pri čemu se menja njena veličina, struktura, uloge i sadržaj. Porodica predstavlja jednu od najsloženijih društvenih grupa i polaznu osnovu za sve dečje strahove ili snove, kao što su snovi o ljubavi, stabilnosti, sigurnosti, zaštićenosti i strahovi od gubitka, napuštanja i neuspeha. Kada je reč o promenama s kojima se porodica suočava, one neminovno utiču na dete, njegovo vaspitanje i razvoj uopšte.

Porodica ali i predškolska ustanova predstavljaju važne činioce vaspitanja i obrazovanja deteta. Iako se uloga porodice i vrtića razlikuju, trebalo bi da su usko povezane i da streme ka istim vaspitnim ciljevima. Sve ono što porodica podstiče i razvija kod deteta trebalo bi da predškolska ustanova utemelji, i obrnuto – sve ono što se u vrtiću uči ili razvija trebalo bi da porodica podstiče. Na taj način osnažuje se vaspitno delovanje roditelja i vaspitača, što omogućava celokupni dečji razvoj. U praksi se mogu primetiti različiti povoljni uticaji saradnje porodice i predškolske ustanove, kao što je pozitivno delovanje na kasnije socijalne i akademske ishode kod dece.

Važno je napomenuti da ovakvom saradnjom roditelji, kao i vaspitači i stručni saradnici, mogu mnogo da nauče i unaprede svoje vaspitno delovanje. Pregledom relevantne literature u radu ćemo nastojati da sagledamo ulogu porodice u razvoju deteta, kao i ulogu predškolske ustanove i zbog čega je saradnja porodice i vaspitača i stručnih saradnika značajna za razvoj deteta.

Uloga porodice u razvoju deteta

Kako bismo analizirali ulogu porodice u razvoju deteta, najpre ćemo definisati porodicu kao društveni fenomen. Postoji više definicija porodice. Jedna od definicija u širem smislu je da porodica predstavlja istorijski promenljivu društvenu zajednicu u čijim se okvirima odvija proces prirodne reprodukcije – putem procesa rađanja, odrastanja i umiranja novonastalih članova, ali ujedno i njihova društvena i

kulturna socijalizacija. Porodica predstavlja nezamenljiv činilac u formiranju celokupne ličnosti deteta (Pedagoška enciklopedija 2, 1989).

Prema Kačaporu i Vilotijeviću (2005), porodica se može posmatrati sa više aspekata. Sa aspekta deteta porodici pripadaju one osobe koje stalno žive sa njima u istom domaćinstvu, dok sa aspekta roditelja porodicu čine oni i njihova deca, a iz aspekta babe i dede porodicu čine oni, njihova deca i unuci. Prilikom definisanja porodice mnogi autori pokušavaju da izdvoje elemente koji predstavljaju suštinu porodice. U tom smislu porodicu karakteriše, najčešće, brak, porodične funkcije, rađanje dece, socijalizacija, vaspitanje dece i dr. Milić (2001) porodicu definiše kao socijalnu grupu zasnovanu na srodstvu i zajednici u kojoj se ostvaruju različite veze i funkcije. U porodici mogu da se izdvoje dva osnovna tipa odnosa, a to su bračni odnosi i srodnički odnosi. Važno je da u oba ova tipa vlada sklad i dobra porodična atmosfera koja će povoljno uticati na razvoj deteta. Prema Vilotijević (2000), porodica predstavlja prvu emocionalnu i sociokulturalnu sredinu u kojoj se dete formira. To znači da emocionalna stabilnost deteta mnogo zavisi od bliskosti među članovima porodice i od topline porodične klime i ukazuje na značaj i uticaj porodice na proces socijalizacije deteta.

Porodicu su pokušali da definišu sociolozi, biolozi, pedagozi, filozofi i psiholozi, zbog čega su definicije različite jer se polazi od različitih aspekata. Pored toga, porodicu drugačije shvataju čak i neki najuži njeni članovi: deca, roditelji, bliži i dalji rođaci i drugi. Budimir-Ninković (2006) smatra da je porodica veza, odnosno spona između biološkog i društvenog sveta ličnosti. Roditeljstvo u okviru porodice kao zajednice sastoji se od izvesnog broja interpersonalnih veština i emocionalnih zahteva. Glavni izvor znanja o porodici roditelji usvajaju od svojih roditelja, pri čemu se neka od ovih iskustava odbacuju, a neka prihvataju.

Deca unutar porodice stiču različita životna iskustva, bilo loša, bilo dobra, a to u velikoj meri određuje da li se deca osećaju zadovoljno i srećno ili nezadovoljno i nesrećno, da li se na njih utiče podsticajno ili blokirajuće. Na razvoj deteta utiče svesno, namerno vaspitanje, kao i nesvesno vaspitanje i uticaj sredine i okolnosti u

kojima se ono nalazi. Bez vaspitnog nastojanja odraslih, ono se ne bi moglo pravilno razvijati, ne bi postiglo potencijalno mogući razvoj senzornih organa motorike govora, ne bi došlo do potrebnog pravilnog shvatanja života i sveta, ni do usvajanja adekvatnih odnosa prema ljudima i stvarima (Prodanović, 1979).

Usled krupnih društveno-kulturnih, tehnoloških, proizvodnih promena pozicije, uloge članova porodice se menjaju, preispituju, usaglašavaju međusobno i s novonastalim kontekstualnim potrebama. Porodica zbog ovih promena trpi unutrašnja pomeranja i prestrukturiranje međusobnih i spoljašnjih odnosa, uloga i razvojnih pravaca. Sve više je nepotpunih porodica, koje imaju drugačije unutrašnje relacije i kvalitet funkcionisanja.

Evidentno je da porodica ima veliki uticaj na psihički i psihoseksualni razvoj dece, kao i na formiranje njihove ličnosti, socijalni razvoj i mentalno zdravlje, zbog čega je njena uloga nezamenljiva. To je razumljivo jer porodica predstavlja prvu socijalnu sredinu u kojoj se dete razvija. U toj sredini dete stiče svoja prva saznanja o svetu, o tome kako treba da se ponaša i stiče svoja prva iskustva. Prva osoba sa kojom dete uspostavlja kontakt je majka, koja brine o njemu, neguje ga, hrani, štiti i pruža mu bezgraničnu ljubav. Dakle, uloga majke je veoma važna i za razvoj deteta, njihov odnos, i za prihvatanje okoline u kojoj dete živi. To znači da u zavisnosti od odnosa sa majkom dete će razvijati i odnos sa ocem. To svakako ne znači da je uloga oca u razvoju dece zanemarljiva, baš naprotiv. U određenom periodu dete je više vezano za majku, dok je u drugim periodima više vezano za oca.

U psihoseksualnom razvoju dece bitan je uticaj porodice i zbog toga je za pravilno formiranje ličnosti od velike važnosti i pravilno seksualno vaspitanje u porodici. Porodica stvara prirodne i najbolje uslove za pravilno vaspitanje dece. U onoj porodici u kojoj vlada harmonija, skladni odnosi i pozitivna atmosfera biće postavljeni kvalitetniji uslovi za razvoj deteta. Ljubav je ključna za skladnu i funkcionalnu porodicu, te ako se ona neguje, lakše će se realizovati drugi vaspitni ciljevi. Čak i u situacijama kada ne postoji negativna dešavanja unutar porodice, ali pak nema ljubavi, to će se neminovno odraziti i na decu. Porodica predstavlja osnovu za razvoj deteta,

prevashodno za razvoj govora, socijalnih i emocionalnih veština, intelektualnih sposobnosti, usvajanje moralnih i socijalnih vrednosti. Odnos koji dete ima sa roditeljima projektovaće u većoj ili manjoj meri i na ostale socijalne odnose koje bude izgradio sa drugima (Grandić, 2007).

Za socijalni razvoj deteta porodica je veoma važan faktor. Dete u porodici uči kako da komunicira sa drugima i uopšte razvija socijalne veštine. Kako ne bi došlo do razvojnih poteškoća, potrebno je da socijalni i emocionalni odnosi budu podsticajni za dete. Osećaj sigurnosti koji roditelji mogu pružiti detetu uticaće na njegov napredak, na donošenje odluka, uspostavljanje kontakta sa drugima, izgrađivanje poverenja i slično. Izgradnja kvalitetnih odnosa između roditelja i deteta nije važna samo zbog drugih socijalnih veza koje će dete graditi sa drugima već i zbog uspeha u školi. Ako su odnosi u porodici stabilni, izvesnija su veća školska postignuća.

Različita porodična ustrojstva uslovljena su mnoštvom raznorodnih determinanti, koje proizlaze iz partnerskih ili roditeljskih relacija, intraporodičnih supsistemske modaliteta, socioekonomskog statusa, te zajednice, njene tradicijske i transgeneracijske utemeljenosti. U kontekstu savremenih okolnosti koje indukuju promene u porodičnom funkcionisanju treba spomenuti i procese emancipacije i profesionalizacije žene, pluralizacije njenih uloga, odgovornosti i obaveza, kao važne prepostavke izmenjenog odnosa prema deci i njihovom odgajanju. Dugo vremena vladalo je mišljenje da je strukturalno potpuna porodica obavezno i funkcionalna, i obrnuto, a da nepotpuna porodica nosi snažnije izazove za moguće unutrašnje konflikte.

Funkcionalnost porodice ne može biti u direktnoj kauzalnoj vezi sa njenim sastavom i strukturalnom organizacijom, što se temelji na mnoštvu relevantnih informacija o dinamici i načinu porodičnog funkcionisanja u savremenim okolnostima i na temelju brojnih relevantnih pokazatelja. Kada govorimo o značaju i ulozi porodice u razvoju deteta, neophodno je da spomenemo njene funkcije kao osnovu shvatanja tog uticaja. Porodica prevashodno treba da ima glavnu funkciju zadovoljavanja osnovnih potreba svojih članova. Pored toga, značajna funkcija je i reproduktivna, koja obuhvata potrebe

supružnika – seksualne i reproduktivne. Koren reči *porodica* – *porod* označava ujedno i njenu najvažniju svrhu, iako ne treba izgubiti izvida ni deficitarne porodice, odnosno situacije kada se žene opredeljuju za materinstvo iako nisu u braku. Ova funkcija predmet je mnogih rasprava i analiza. U nerazvijenim zemljama natalitet je visok, dok je u razvijenim zemljama natalitet često nizak. Činjenica je da je natalitet uslovjen brojnim faktorima, kao što su društveno-ekonomski, materijalni, sociokulturni, status porodice, zaposlenost, opterećenost žene, rešenje stambenog pitanja i dr. U savremenom društvu, pored ove funkcije, često se spominje i seksualna funkcija ili funkcija zadovoljenja polnog nagona, čiji cilj nisu deca već zadovoljavanje želja partnera. Svakako da svrha ove funkcije nije isključivo zadovoljenje seksualne želje već i negovanje odnosa i iskazivanje ljubavi i topline između partnera, što pozitivno utiče na razvoj deteta (Vilotijević, 2002).

Druga važna funkcija porodice jeste vaspitna funkcija. Iako postoje brojne vaspitno-obrazovne institucije koje se bave vaspitanjem i formalnim i neformalnim obrazovanjem dece, porodica ipak ima najvažniju ulogu u razvoju dece, koja se ne može nadoknaditi institucionalnim delovanjem. Pritom, vaspitanje u porodici obuhvata širok spektar obaveza i delovanja, kao što su ishrana, nega, zdravstvena zaštita, priprema za uspešno uključivanje u socijalnu sredinu, postavljanje temelja za moralno formiranje ličnosti, stvaranje higijenskih i radnih navika, telesna aktivnost i sticanje novih saznanja. Dakle, zadatak porodice je da uspešno deluje na fizički i psihički razvoj deteta. Pored određenih metoda i sredstava u vaspitanju, izuzetno je važan primer roditelja kao model koji će dete usvojiti. Uticaji porodice na moralni, fizički, radni, intelektualni i estetski razvoj izuzetno su važni (Minić, Marković, 2012).

Dete u ranom uzrastu najviše upija i najlakše usvaja, što opet ukazuje na značaj porodice. Odnosi koje dete razvija sa roditeljima, način komunikacije i vrednosti koje su dominantne u porodici predstavljaće osnov za dalji razvoj deteta. Uopšte, atmosfera u porodici umnogome određuje pravac razvoja. Ako je atmosfera topla, srdačna, odiše poštovanjem, dete će imati optimalne uslove za pozitivan razvoj. Porodica u kojoj vlada harmoničan odnos, pozitivna atmosfera,

kvalitetna komunikacija, skladno vaspitno delovanje roditelja, u potpunosti ostvaruje vaspitnu funkciju. Ova funkcija ima važnu ulogu jer osnovu razvoja deteta čini najpre porodično vaspitanje, dok je za celokupni razvoj dece starijeg uzrasta važno vaspitanje ali i obrazovanje.

Pored prethodno navedenih funkcija porodice, značajna je i ona koje se tiče organizacije vremena ili zabavno-rekreativna funkcija. Promene u savremenom društvu dovele su do manje slobodnog vremena svih članova porodice, gde se znatna razlika vidi i u promeni uloge majke, koja sve više ima značajnu ulogu u profesionalnom segmentu, što zahteva određeno vreme na uštrb slobodnog vremena. Nasuprot tome, razvoj tehnologije unapredio je druge segmente života, što omogućava članovima porodice da svoje slobodno vreme provedu u zajedničkim aktivnostima.

Takve aktivnosti ne moraju nužno iziskivati određene materijalne uslove. Često neke svakodnevne zajedničke aktivnosti povoljno deluju na zbližavanje članova porodice. Cilj roditelja treba da bude praktikovanje aktivnosti koje podstiču fizički i psihički razvoj dece. Učestvovanje dece u aktivnostima odraslih, upoznavanje dece sa radnim mestom roditelja, zajedničko održavanje higijene u domu i slično utiče na izgradnju stabilnih i čvrstih odnosa dece sa roditeljima (Vukomanović, 1984).

Od razvijenosti društva zavisiće ekomska funkcija porodice. Ova funkcija porodice vremenom se menjala u skladu sa promenama u društvu. Tako je nekada sva imovina pripadala porodici kao celini, a kasnije nastankom patrijarhalne porodice ona postaje svojina porodičnog starešine, odnosno glave porodice. Ova funkcija ima dve strane: egzistencijalnu – obezbeđivanje sredstava za izdržavanje porodice i održavanje svakodnevnog porodičnog ritma i režima – svi članovi, koliko mogu, ostvaruju porodične tekuće obaveze. Egzistencijalna strana zahteva čvrstu povezanost članova porodice u kojoj svi treba da doprinose koliko mogu i umeju da bi se obezbedilo zadovoljavanje osnovnih potreba svih. Pritom, treba napomenuti da se ovde vodi računa o potrebama svih članova porodice, ne samo dece. Pojedini roditelji preteruju u zadovoljavanju želja dece, naročito kada reč o kupovini igračaka, ali i kupovini uopšte.

Važno je deca nauče vrednost novca, kao i to da je kupovna moć roditelja ograničena i da se ne mogu uvek sve želje ostvariti kada je u pitanju kupovina. To se može realizovati tako što će se detetu pre kupovine objasniti kuda se ide, šta se kupuje i koliko novca je potrebno. Takođe, bitno je da roditelji budu dosledni i da se ne odriču stvari koje su potrebnije i planirane zbog dečijih želja (Vilotijević, 2002).

Ova funkcija mogla bi se sagledati i sa aspekta svakodnevnih kućnih obaveza. Dakle, važno je da su svi članovi porodice uključeni u aktivnosti kao što je nabavka namirnica, čišćenje i održavanje kućne higijene, kuvanje, serviranje, peglanje, nega cveća, briga o kućnim ljubimcima i slično. Naravno, potrebno je raspodeliti obaveze u skladu sa mogućnostima svakog člana. Roditelji često misle da to detetu može predstavljati opterećenje. Međutim, ako se obaveze prilagode njegovom uzrastu i njegovim razvojnim mogućnostima, one mogu imati samo pozitivan efekat i stvoriti dobre radne navike. I ovde je doslednost i poštovanje veoma važno, što je svakako osnova za radno i moralno vaspitanje. Potrebno je spomenuti i zaštitnu funkciju porodice, koja kao deo vaspitne funkcije, podrazumeva: biološku ili prirodnu zaštitu, zdravstvenu zaštitu, socijalno-moralnu zaštitu, ekonomsku zaštitu, pravnu zaštitu i emotivnu funkciju, koja se odnosi na bezrezervnu ljubav roditelja, prihvaćenost i podršku koju treba pružiti deci.

Uloga predškolske ustanove u razvoju deteta

Predškolsko vaspitanje je veoma značajno za razvoj deteta i predstavlja formativni proces kojim se bude i aktualizuju detetovi psihofizički potencijali, podstiču i usmeravaju pozitivne tendencije koje se ispoljavaju tokom razvoja, zadovoljavaju dečje potrebe kao stalan izvor razvojnih mogućnosti i stvaraju uslovi za što bolje i uspešnije izražavanje i korišćenje ovih mogućnosti kako bi se postigli sve viši nivoi sposobnosti, proširila i usavršila iskustva, izgradile voljno-karakterne osobine i stavovi, oplemenile emocije i menjala ponašanja deteta, odnosno oformila i razvila sva pozitivna svojstva njegove ličnosti.

Predškolsko vaspitanje ima društveni karakter jer je porodica osnovna ćelija društva, kao i zbog toga što je staranje o razvoju i učenju mladih generacija od vitalnog značaja za napredak, pa i opstanak samog društva, čiji su članovi i deca. Dugo vremena predškolske ustanove su tretirane kao čuvališta za decu u jednom periodu njihovog življenja, kada su pod uticajem biologističkih teorija o samoniklom razvoju i medicinskih stručnjaka, koji su neko vreme imali glavnu reč u oblasti podizanja dece ranih uzrasta, njihovi zadaci svodeni na organizovanje svojevrsnog higijenskog režima. Rukovođeni svojim pretežno fiziološko-bioškim i mehaničko-racionalnim pogledima, medicinski stručnjaci su preporučivali neko bezlično, na statističkom generalizovanju osnovano postupanje s malim detetom (Bergant, 1969).

Težište rada i ciljevi predškolskog vaspitanja počeli su se prenositi sa fizičkog zdravlja i izgrađivanja dobrih navika na socioemocionalni razvoj, a šezdesetih godina u prvi plan su došli kognitivni razvoj i sposobnosti potrebne za uspeh u školi. Složeni društveni i istorijski uslov prouzrokovali su ovakve promene, pri čemu se naglašavao značaj razvijanja određenih aspekata deteta.

Većina ovih uslova je bila socijalno-političkog ili psihopedagoškog karaktera, njihove najvažnije posledice su bile: opšte prihvatanje ideje da je predškolski uzrast izuzetno bogat edukativnim mogućnostima, naglo širenje mreže predškolskih institucija koje se u većoj meri povezuju sa sistemom školskog vaspitanja i obrazovanja kao i veliki broj istraživanja u oblasti razvoja i učenja dece ranog uzrasta. Danas još uvek nisu u potpunosti razrešene dileme da li su predškolske ustanove namenjene zbrinjavanju dece ili njihovom vaspitanju i obrazovanju. Rezultat ovih diskusija je izdvajanje dvaju gledišta, od kojih jedno naglašava ulogu predškolske institucije u brzi o deci, posebno u slučajevima kada su njihovi roditelji zaposleni ili im je potrebno čuvanje dece iz nekih drugih razloga. Druga grupa gledišta ističe vaspitno-obrazovne ciljeve predškolske institucije, u skladu s kojima dete treba da stiče i uvežbava određene sposobnosti (Stukat, 1976).

Promene koje su se dešavale poslednjih decenija i koje su se odrazile na način življenja, funkcionisanje proizvodnje, društvene

organizacije, porodične odnose, vaspitanje i obrazovanje dovele su do toga da se poveća značaj vanporodičnog predškolskog vaspitanja u institucijama i da njegova funkcija postane polivalentna. Smanjena uloga porodice u vaspitanju dece najranijeg uzrasta i potreba izjednačavanja mogućnosti za školovanje sve dece jedan je od važnijih razloga za razvoj i delovanje predškolskih ustanova. Nivo sposobnosti za učenje umnogome zavisi od kvaliteta sociokултурне sredine u kojoj se dete razvija jer socijalna diferencijacija začinje u najranijim uzrastima.

Zbog velike koncentracije ljudi u urbanim sredinama, deca provode mnogo vremena u skućenim ili pretrpanim stanovima koji su često ispod standarda nužnih za normalan ljudski život bez mogućnosti za bezbedno kretanje, traganje i igru. Paradoks je da i u takvoj sredini gde je velika gustina naseljenosti može doći do izolacije, koja usporava i osiromašuje razvoj dece, posebno one koje nemaju braću ili sestre. Pokretljivost porodica, uzrokovane potragom za poslom i boljim životnim uslovima dovodi do prekida s neposrednom okolinom i komšilukom, koji su po tradiciji pružali značajnu pomoć u brizi o deci.

Takvi uslovi življenja dovode i do usamljenosti roditelja, nesnalaženja i ozbiljnih teškoća u podizanju dece. Zbog toga oni nisu u stanju da na zadovoljavajući način odigraju svoju tradicionalnu ulogu vaspitača u uzrastu kada je dečji razvoj najpodložniji uticajima svake vrste. Promene su dovele i do veće zaposlenosti žena, kojima zbog toga treba pomoći institucija u čuvanju dece. S druge strane, podrška institucija u vaspitanju i obrazovanju dece potrebna je i kada majke nisu zaposlene, posebno u slučajevima kada je opšteobrazovni i kulturni nivo roditelja nezadovoljavajući (Golubović, 1981).

Postoji potreba oba roditelja da se za određeni vremenski period oslobode brige o deci, čime se svakako ne umanjuje njihova uloga, značaj i odgovornost u podizanju dece, nego im se omogućava da uspešnije obavljaju neke druge funkcije u radu, društvenim aktivnostima, slobodnom vremenu i dr. Društvena intervencija je veoma potrebna u oblasti vaspitanja i obrazovanja, uz prenošenje nekih sadržaja i oblika na institucije i vaspitače i obuhvatanje sve ranijih uzrasta koji su nekada bili isključivo u kompetenciji porodice. Na njih se sve češće prenose i one odrednice dečjeg vremena i aktivnosti koje

su se tradicionalno prepuštale samoj deci, kao što je igra i druženje. Ove promene su svakako pozitivne jer pored opšteg razvoja dece omogućava im se i bolja priprema za školu. Negativna strana razvoja predškolskog vaspitanja u institucijama jeste uticaj na roditelje, odnosno na njihovu ulogu koju imaju u vaspitanju dece, kao prvih i najvažnijih vaspitača svoje dece (Woodhead, 1979).

Predškolske ustanove imaju značajnu ulogu u populacionoj politici svake države. Ana Gavrilović (1998) u vezi sa zadovoljavanjem potrebe društva za sopstvenom reprodukcijom, smatra da ustanove treba svoj razvoj da usmeravaju na sledeći način: da obezbede povoljne uslove za boravak deteta kojem je to potrebno i to izgradnjom objekata, adaptacijom prostora, ali i iniciranjem osnivanja privatnih vrtića, odnosno pružanja usluga iz delatnosti predškolske ustanove u privatnoj organizaciji i njihovo uključivanje u mrežu predškolskih ustanova, kako bi imale isti status i bile dostupne deci pod istim uslovima kao i državne ustanove; da vrše određenu vrstu nadzora nad radom različitih institucionalnih oblika zbrinjavanja, zaštite, vaspitanja i obrazovanja male dece; da obezbedi oblike rada i usluge za kojima porodica i deca imaju potrebu, kao i da razvijaju potrebe za oblicima rada i uslugama koje same osmisle; da poboljšavaju organizaciju i kvalitet rada objektivnim ocenjivanjem i javnim saopštavanjem rezultata ocena; da osavremenjuju i poboljšavaju saradnju sa roditeljima u podizanju i vaspitanju dece; da obavljaju savetodavnu funkciju u onim aspektima roditeljstva, podizanja i vaspitanja dece za koje su stručno kompetentne, i to savremenim i različitim oblicima; da svoje javno delovanje osmisle i sa stanovišta određenih vaspitnih i moralnih poruka; da svoje okruženje informišu o teškoj demografskoj situaciji; da imaju u vidu sve veću diversifikaciju roditeljskih situacija i da svojom ponudom prate potrebe koje iz toga nastaju; da animiraju uspostavljanje veze između roditelja i suseda u organizovanju određenih vrsta pomoći u vezi sa decom na nivou uže lokalne zajednice; da pojačaju ostvarivanje svoje socijalne funkcije u smislu nивелisanja razlika među decom; da u ostvarivanju procesa vaspitanja i obrazovanja neguju i afirmišu najhumanije ljudske vrednosti.

Jedan od uzroka promene u shvatanjima, širenju mreže predškolskih ustanova i njihovog uključivanja u sistem vaspitanja i obrazovanja jesu nova saznanja o detetu i otkriće vaspitno-obrazovnih potencijala ranog detinjstva, a pored toga i u naglom napretku naučno-tehnološkog razvoja, koji je izazvao povećano interesovanje za stvaralaštvo i istakao značaj razvoja psihičkih sposobnosti i sposobnosti za snalaženje u okolnostima koje se stalno menjaju.

Marjanović (1986) ističe da, s obzirom na potrebu opšteg povećanja nivoa obrazovanja i težnje da se umanje kulturne i socijalne razlike među ljudima, postavlja se zahtev za izjednačavanje mogućnosti za razvoj onih kvaliteta ličnosti koji su potrebni za postizanje svih nivoa stručne sposobnosti. Sve više se obraća pažnja na mogućnost vaspitanja i obrazovanja na onim stupnjevima koji nisu obavezni, kao što je predškolsko i visokoškolsko obrazovanje. Potreba za proširivanjem uzrasnih granica koje obuhvata obrazovni sistem u oba smera jedan je od razloga za ukazivanje veće pažnje predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Šezdesetih godina mnoge predškolske ustanove postaju sastavni deo opšteg školskog sistema, ali samo po ciljevima, ne i u pogledu statusa. Međutim, vaspitači u njima ostaju nepoverljivi prema strukturiranim, didaktički usmerenim aktivnostima za najmlađe, smatrujući da se u vaspitnom postupku treba ograničiti na prepuštanje najmlađima da spontano razvijaju svoje dispozicije, a program formirati u zavisnosti od interesovanja koja ispoljavaju deca (Kamii, 1971).

Jedna od glavnih kritika predškolskih ustanova je ta što umesto da unapređuju akademske sposobnosti i veštine kod dece koriste vreme za igru i zabavu. Prema Elkindu (1973), izbegavanjem svakog pritiska na decu ne koriste se njihovi značajni razvojni potencijali, što se kasnije ne može nadoknaditi. Proučavanje koje se sprovelo u SAD pred Drugi svetski rat pokazalo je da se napredak u koeficijentu inteligencije kod dece koja su pohađala predškolsku ustanovu u odnosu na decu koja ih nisu pohađala razlikuje od jedne studije do druge i da nije veliki (Moore, Kilmer, 1973).

Zbog toga se stav da je za optimalan razvoj potrebno vođenje i podsticanje, a što podrazumeva jedan aktivan stav prema kome se ne

može sedeti skrštenih ruku i čekati da se dečje sposobnosti razviju ni u pogledu intelektualnog razvoja ni u pogledu ponašanja, dovodi u pitanje. Dakle, da bi se dete razvijalo potrebni su mu podsticaji i usmeravanje, što posebno važi za dete koje nije steklo funkcionalne preduslove za školski uspeh kod kuće.

Pozitivne karakteristike predškolske ustanove jesu priznavanje dečje kreativnosti. Igra sve više biva naglašena zbog svojih vaspitno-obrazovnih mogućnosti, kao i dečje likovno izražavanje, posebno crtanje. Zatim, ističe se prihvatanje dečje društvenosti. Poželjno je da dete već na ranom uzrastu stekne drugove. Dok je ranije odlagan njegov polazak u školu iz straha da se ne zarazi ili da ne nauči ružne reči, danas se ono šalje u predškolsku ustanovu u trećoj godini, a druženje sa drugarima iz vrtića smatra se poželjnim. U ovim pozitivnim karakteristikama predškolske ustanove ogleda se specifičnost vaspitno-obrazovnog rada s decom tog uzrasta, koji je značajan i kao zaštita od preteće skolirazacije ovih ustanova, koja se javila posle njihovog uključivanja u obrazovni sistem (Prost, 1983).

Predškolsko vaspitanje kroz pedagoške funkcije deluje, i to putem vaspitno-obrazovne, socijalne i preventivno-zdravstvene funkcije. Postizanje socijalne pravde za decu i stvaranje neophodnih uslova za jednak start u životu glavna je odlika socijalne funkcije, dok preventivno-zdravstvena funkcija i ishrana dece obezbeđuje uslove za zdrav i normalan rast i razvoj svakog deteta. Ove funkcije se prožimaju i prepliću i čine jedinstvenu celinu.

Predškolska ustanova treba da obezbedi detetu povoljnu društvenu i materijalnu sredinu sa svim potrebama, uslovima i podsticajima za razvoj bogatih, raznovrsnih i osmišljenih aktivnosti kojima dete može da se bavi predano, koristeći svoje ukupne potencijale za razvoj sposobnosti, da praktično, konstruktivno i stvaralački deluje, igra se, komunicira i sarađuje sa svojim vršnjacima i odraslim osobama u ustanovi i izvan nje.

U takvoj sredini dete treba da se oseća sigurno i prihvaćeno da bi moglo bezbedno i relativno samostalno da ispituje svet oko sebe, stičući pozitivna iskustva koja će se izraziti kroz sklonost i sposobnost

za aktivno učestvovanje u životu i radu zajednice dece i vaspitača, kakvu predstavlja vaspitna grupa. Dakle, prilikom aktiviranja deteta, posebno tokom osposobljavanja za samostalno ali i udruženo delovanje, kao i za društveni život, najvažnija je pedagoška funkcija predškolske ustanove.

U predškolskoj ustanovi važno je stvoriti odgovarajući ambijent kako bi deca zadovoljila svoje potrebe za socijalnim življenjem, komunikacijom, igrom i saznanjem. Osnova za stvaranje optimalnog ambijenta trebalo bi da bude roditeljski dom, odnosno da to bude prostor koji će im omogućiti da se igraju, sanjare ili da učestvuju u aktivnostima sa odraslima, a gde neće biti uznenavana i gde će zadovoljiti svoje potrebe za slobodnim kretanjem i stvaralačkim izražavanjem, za samostalnim aktivnostima, higijenske potrebe, potrebe za odmorom, potrebe za životom u zajednici, kao i potrebe za širim kontaktima sa svojom društvenom i prirodnom sredinom (Kamenov, 2008).

Trebalo bi da vaspitanje u predškolskoj ustanovi bude u skladu sa porodičnim vaspitanjem i položajem deteta u društvu uopšte. Zbog različitih promena u društvu, deca imaju manje mogućnosti da se socijalizuju i zbog toga predškolske ustanove mogu biti odlična dopuna. Promene su dovele i do toga da deca budu manje samostalna i da nemaju dovoljno prilika za vežbanje i razvijanje divergentnog i kreativnog mišljenja i ponašanja, koje guše pritisici usmereni na njihovo konfrotiranje odraslim ljudima i okolnostima koje su oni stvorili. Dakle, trebalo bi da predškolska ustanova predstavlja mesto gde će se voditi računa o detetovim nezadovoljenim potrebama i nadoknađivati ono što im nedostaje u porodici i neposrednoj okolini, ne odvajajući ih ipak od svakodnevnog života za koji se pripremaju i čiji su sve aktivniji učesnici.

Marjanović (1986) smatra da su predškolske institucije često organizovane tako da pojačavaju procese dekontekstualizacije vaspitanja i segregacije dece, odnosno u zanemarljivom stepenu dozvoljavaju da ih prožme društvena sredina iz koje deca potiču, a veoma retko postaju ambijent u kojem deca mogu spoznati i ovladati svojim stvarnim životnim problemima. Deca, njihov životni kontekst i stvarna problematika najčešće su podređeni tom zamišljenom nacrtu i

njegovoј unutrašnjoј logici. Na taj način ona postaju predmet obrade, umesto subjekt za koja je učenje smisaoно, jer mu pomaže da postane sve samostalnije, sve sposobnije da vlada svojim životom. Interakcija između odraslih i dece često je jednosmerna umesto dvosmerna, pri čemu bi ravnopravno učestvovali i odrasli i deca. Odrasli i deca preuzimaju određene simbolične uloge koje karakterišu određeni obrasci ponašanja i svojstva ličnosti tako da se njihov susret velikim delom svodi na susret dveju vrsta uloga.

Potencijalno rešenje bi bilo da se predškolske ustanove organizuju u takvu formu društvenog vaspitanja male dece koja se konstituiše neposrednim učešćem dece, vaspitača, roditelja i drugih odraslih u različitim vidovima zajedničkog življenja. Predškolska ustanova na taj način postaje sredstvo za smanjivanje razdaljine između sveta dece i sveta odraslih, ali i društveni oblik u kome roditelji mogu autonomno da ovlađaju značajnim segmentom svoje egzistencije.

Životna i razvojna problematika dece predstavlja centar obrazovne delatnosti, a učenje služi za to da dete u datom razvojnom uzrastu u sadašnjosti nadraste svoju životnu problematiku, ovлада prirodnom i društvenom sredinom u kojoj raste, kultiviše svoj način poimanja i saobraćanja sa svetom, optimalno izrazi potencijale kojima je obdareno i kroz pozitivan, podsticajan odnos sa odraslima počne da konstruiše svoj životni nacrt.

Oslanjanjem na dečju težnju da odrastu, ovo shvatanje razlikuje se od pedocentrizma, ali se suprotstavlja i drugoj krajnosti – adultocentrizmu, zahtevajući partnerski odnos između dece i odraslih umesto linearne interakcije. Prostor i vreme se organizuju što više u skladu sa zakonima razvoja dece i posebno prepostavkama razvoja autonomnih ličnosti, a pravila i norme ponašanja u skladu sa zahtevom da zajednički život ima demokratska obeležja.

Partnerstvo porodice i predškolske ustanove kao osnova dečjeg razvoja

Uticaj porodice na razvoj deteta veoma je značajan i gotovo je nemoguće zameniti ga delovanjem neke institucije. Pojedini obrazovni programi kojima se uticalo na dete putem porodice bili su uspešniji a njihovi efekti trajniji u onoj meri u kojoj su roditelji bili pridobijeni za saradnju. Evidentno je trajniji i značajniji uspeh programa koji se ostvaruju u predškolskoj ustanovi kada roditelji i vaspitači sarađuju.

Trebalo bi da vaspitači informišu roditelje o tome kako se deca i u kojim uslovima u vrtiću aktiviraju u osamostaljivanju i sticanju novih znanja i navika, kako i koje su najpodesnije metode i oblici usmeravanja te aktivnosti. S druge strane, trebalo bi da roditelji obaveste vaspitača koji su uslovi u kojima se dete razvija u porodici, koje su ispoljene sposobnosti ili njegove mogućnosti, što je za vaspitača od posebnog značaja, kako bi mogao pojedinačno da deluje na svako dete. Komunikacija između roditelja i vaspitača ima za cilj da pokrene aktivnost vaspitača u pravcu uspešnijeg pojedinačnog i grupnog delovanja, a roditelja da pokrene na one postupke koji doprinose ujednačavanju delovanja s vaspitačem. Dakle, cilj je da se deca u vrtiću ne čuvaju nego aktiviraju. O svim tim aktivnostima i rezultatima do kojih se dođe vaspitači obaveštavaju roditelja, odnosno trebalo bi da roditelji budu zainteresovani za sve što se u predškolskoj ustanovi radi. Vaspitač u tom informisanju treba da vodi računa o tome da obaveštava i roditelje čija su deca ispoljila posebne sposobnosti, da bi se i u porodici više pažnje obratilo na uslove u kojima se one mogu dalje razvijati. Razlog informisanja može biti i promenjeno ponašanje pojedinog deteta usled nepoznatih razloga. Situacije koje se ponavljaju, učestale su, kao što je slab apetit, odbijanje poslušnosti, uznemirenost za vreme popodnevног odmora, mogu privući pažnju vaspitača i on je dužan da, tražeći uzrok tome, informiše i roditelje o tome, kako bi zajednički potražili ne samo uzrok već i mere da bi se posledice što pre otklonile (Kamenov, 2008).

Važno je i da roditelji obaveštavaju vaspitača o svim promenama koje primete kod svog deteta jer će na taj način omogućiti vaspitačima da bolje shvate dete. Za razliku od ranijeg perioda, danas roditelji relativno često dolaze na konsultacije sa vaspitačem, a sve radi

jedinstvenog delovanja u porodici i u vrtiću. Roditelji će nekada dati vaspitaču informacije o svom životu ili životu u porodici, na brzinu, poneti osećanjima i trenutnim raspoloženjem. Međutim, čak i takve informacije za vaspitača mogu biti veoma važne jer će prvo u svojoj svesti, a zatim na određenom mestu to registrovati. Primeri za to su kada dete kasni u vrtić, roditelji kasne po njega, loše spava u vrtiću zbog sukoba u porodici. Sve su to značajne informacije o uslovima u kojima dete živi. Takve porodične situacije odražice se i na ponašanje deteta, pa će ga vaspitač bolje razumeti i preuzeti određene mere, kako bi nadoknadio ono što dete nema u svojoj porodici.

Razlog zašto su razgovori sa roditeljima važni, odnosno podaci koji se dobijaju od njih jeste taj što na taj način može da se proveri da li su detetovi iskazi tačni. Mašta deteta i njegove želje su često prisutne u svakodnevnim razgovorima, pa nije retkost da ono meša ono što je izmišljeno i stvarno, tako da deca mogu zahteve vaspitača i situacije u vrtiću i preuveličavati i umanjivati, tako da roditelj treba ponekad da iznese dečje zahteve u porodici. Reakcija roditelja poželjna je u slučajevima kada ono što je dogovoren u vrtiću i važi za svu decu nije u skladu sa interesima deteta, te će roditelj razgovarati sa vaspitačem.

Podsticanje roditelja da redovno komuniciraju sa vaspitačima važno je kako bi od njih čuli šta im dete govori, kako bi saznali pravo stanje stvari i eventualno kako bi se otklonili uzroci mogućeg nesporazuma. Uloga vaspitača je da izabere odgovarajući oblik, vreme i prostor kada će pojedinačno ili sve roditelje informisati o onome što je po njegovom mišljenju značajno za uspešnu međusobnu saradnju (Đorđević, 1985).

Konsultacije roditelja sa vaspitačem mogu biti u formi individualnog informisanja, kada vaspitač obavlja razgovor s jednim ili oba roditelja samo jednog deteta. Tada oni imaju mogućnost da se međusobno informišu o svemu što ih interesuje, a tiče se njihovog deteta. Na ovaj način vaspitač može lično da upozna roditelje, njihove stavove i mišljenje prema detetu i njegovom razvoju, ostalim članovima porodice i društvenoj sredini, njihovo interesovanje, sposobnosti. Takođe, može da se informiše o uslovima pod kojima se dete razvija u porodici, što doprinosi boljem razumevanju njegovog ponašanja i u predškolskoj ustanovi, upozna kako se u porodici odvija i

podstiče dečje osamostaljivanje, stvaralaštvo i druge aktivnosti koje doprinose njegovom razvoju. Roditelji putem ovakvog informisanja i konsultovanja mogu saznati utiske vaspitača o celokupnom razvoju deteta, postupke koje treba i lično da primene prema detetu da bi se podsticalo ili usmeravalo ponašanje koje odgovara društvenim kriterijumima, zatim da li su zadovoljene sve detinje potrebe u toku dana koje su predviđene za vreme boravka u ustanovi (hrana, odmor, kretanje na čistom vazduhu), izuzetne rezultate ili postupak deteta koji zaslužuje i pažnju deteta, tačnost detetovih iskaza koji se odnose na zahtev vaspitača ili na boravak u vrtiću.

Individualno informisanje ima i svoje potkategorije, odnosno podvrste. Pa tako ono može biti usputno, prilikom jutarnjih ili popodnevnih susreta u vrtiću. Tada se saopštava samo ono što je bitno za dalji postupak prema detetu u toku dana. Vaspitač saopštava detalje oko ishrane ili odmora, pohvaljuje ponašanje deteta. U ovim razgovorima treba izbegavati kritikovanje deteta.

Informisanje može biti zasnovano na zapažanjima o ponašanju koje je trajalo izvesno vreme i o tome kada se uočilo neko karakteristično ponašanje deteta. Vaspitač i roditelj traže uzroke takvom ponašanju deteta u uslovima njegovog boravka u vrtiću i u porodici, dogovaraju se o daljim postupcima odraslih prema detetu.

Ovi razgovori obavljaju se u posebnom vremenu, na primer početkom predškolske godine, u septembru, kada se vaspitač dogovara sa roditeljima u kom danu u toku nedelje i u koje vreme mogu očekivati poziv vaspitača za individualne razgovore, s tim da roditelji mogu doći i bez poziva ako smatraju da je to neophodno radi daljeg postupanja sa detetom. Mesto za individualne razgovore treba da bude poseban prostor u vrtiću ili domu deteta.

Za razgovor u vrtiću potrebno je da se vaspitač pripremi tako što će imati dnevnik i podatke o radu i zapažanjima o deci (podaci koje vodi jedan ili oba vaspitača). Ove razgovore ne treba voditi u prisustvu deteta, osim ako je to prethodno drugačije dogovorenno. Trebalо bi da vaspitač inicira razgovor kako bi on tekaо mirno i uz učešće oba sagovornika. Razgovor s pojedinim roditeljem jeste i prilika da i vaspitač proveri svoja zapažanja i zaključke do kojih je došao. Stičući

nova saznanja o detetu i koristeći iskustvo roditelja, uspešnije će delovati ne samo na svoje vaspitanike već i na druge roditelje. Preporučljivo je da vaspitač vodi evidenciju o tome koji su roditelji dolazili na lične razgovore. Poželjan vid saradnje roditelja i vaspitača može biti i u vidu posete dece, odnosno roditelja u njihovom domu. Poznavanje uslova u kojima dete živi značajno je za vaspitača u delovanju na dete (Đorđević, 1985).

Zadatak ovih poseta je i taj da roditelji i vaspitač na miru razgovaraju o detetu o uslovima u kojima živi porodica, u atmosferi koja je za dete priyatna i toplija od one koja je u vrtiću. Vaspitač obično dolazi u posetu ako je dete bolesno ili ako roditelj ne može da poseti vrtić. Te posete imaju humani karakter i doprinose da se vaspitači deteta, u porodici i vaspitno-obrazovnoj ustanovi međusobno bolje upoznaju, što je i garancija za njihovu uspešnu saradnju u razvoju deteta. Za razliku od razgovora u vrtiću, ovde je dete često prisutno, pa se može videti odnos između deteta i roditelja, kao i odnos prema posetiocu.

Saradnja odnosno komunikacija između roditelja i vaspitača može biti i indirektna, u vidu pismenog informisanja. Ovaj oblik saradnje u vrtiću se najčešće primenjuje prilikom obaveštavanja roditelja o rasporedu svih aktivnosti u kojima učestvuju deca, zatim podaci o vremenu obroka, slobodnih i usmerenih aktivnosti i odmora. Trebalo bi da su ovakve informacije istaknute i na oglasnim tablama. Ovaj oblik komunikacije primenjuje se i onda kada roditelji treba da budu u što kraćem roku obavešteni o određenoj temi ili odlukama koje počinju da se primenjuju prema zajedničkom dogовору i o značajnijim zbivanjima. Jelovnik za narednu nedelju jedna je od stavki koja se nalazi na ovoj listi. Pored broja i vremena uzimanja obroka, roditelji se putem jelovnika obaveštavaju i o vrsti hrane koja se daje deci u toku dana. U nekim situacijama kada vaspitač proceni da je to potrebno on zapisuje svoja zapažanja na poledini dečjeg crteža koja se odnose na dalje usmeravanje deteta. Učvršćivanje odnosa podstaknuto je ovim pismenim informacijama i zbog toga je dobro da roditelji pismenim putem daju svoja mišljenja, predloge i sugestije (Grandić, 2007).

Nasuprot individualnom, grupni razgovor vaspitač organizuje kada je određeno ponašanje karakteristično za određeni broj dece iz

grupe ili ako ona žive u sličnim uslovima koji mogu uzrokovati određeno nepoželjno ponašanje. Evidentno je da je ovaj način komunikacije ekonomičniji za vaspitača, pogotovo što grupa može brojati tri do petnaest članova. Glavne prednosti ovog oblika saradnje su što se na taj način omogućava konkretan razgovor o problemu koji je zajednički za sve prisutne roditelje; roditelji mogu razmenjivati svoja iskustva, čime se međusobno upućuju u rešavanje zajedničkog problema; vreme koje odvoje za saradnju s vaspitačem intenzivno je iskorišćeno, pošto se angažuju oko pitanja koja ih interesuju; slušajući međusobne razgovore roditelja, vaspitač saznaće kako se deca s istim problemom ponašaju u različitim porodicama, što doprinosi svestranijem upoznavanju problema. S druge strane, nedostaci ovakvog razgovora su to što se na takvim sastancima ne posvećuje dovoljno pažnje i ne razgovara samo o jednom detetu i grupi roditelja se ne mogu davati i one informacije za koje su zainteresovani svi roditelji dece jedne vaspitne grupe. Vaspitač treba da proceni koliko i kada je potrebno da organizuje grupne razgovore i koje teme će se prilikom tih razgovora obrađivati. Preporučljivo je da većina roditelja (ako ne i svi) bude pozvana bar nekad na grupni razgovor, odnosno treba voditi računa da na grupnim razgovorima ne prisustvuju uvek isti roditelji.

Grupne razgovore treba razlikovati od roditeljskih sastanaka, koji predstavljaju poseban oblik saradnje porodice i predškolske ustanove. Prema Grandiću (2007), postoje tri vrste roditeljskih sastanaka. To su: opšti roditeljski sastanak, roditeljski sastanak za roditelje dece iste uzrasne grupe i roditeljski sastanak roditelja jedne vaspitne grupe. Za sve roditelje dece koja posećuju jedan vrtić može se organizovati opšti roditeljski sastanak. Ovi sastanci se zakazuju kada je neophodno da svi roditelji učestvuju u donošenju značajnijih odluka za život i rad vrtića i boravak dece u njima. Ovakvi roditeljski sastanci se uglavnom održavaju jednom do dva puta godišnje, obično na početku godine u septembru i drugi put po potrebi. Ove sastanke vodi direktor predškolske ustanove ili njegov zamenik. Pored roditelja, obavezno je prisustvo svih vaspitača, medicinskog osoblja i stručnih saradnika. Kada u jednom objektu postoje dve ili više grupe mlađeg, srednjeg ili starijeg uzrasta, tada se organizuju roditeljski sastanci za roditelje dece iste uzrasne grupe. Na ovim sastancima, daju se saopštenja ili se

razgovara o problemima značajnim za roditelje samo te uzrasne grupe. Glavni vaspitač, pedagog, psiholog ili jedan od vaspitača grupe sazivaju ovaj sastanak. Roditeljski sastanci roditelja jedne vaspitne grupe su, možemo reći, najkoncizniji jer su predmet razgovora uslovi rada te grupe i rezultati koji se postižu. Na ovim sastancima moguće je usaglašavanje roditelja i vaspitača koji rade u prepodnevnoj ili popodnevnoj smeni. Vaspitači organizuju i vode ovakve roditeljske sastanke. Pozitivna strana ovih roditeljskih sastanaka je to što na njima može da učestvuje veći broj roditelja, koji doprinose uspešnoj saradnji. Roditeljski sastanci se mogu kombinovati tako da se posle opšteg mogu održavati sastanci po određenim grupama. Važno je da istaknemo da roditeljski sastanci zahtevaju određenu pripremu koja obuhvata: planiranje vremena njihovog održavanja, što se odlučuje na početku rada, obično u septembru, na kraju prvog roditeljskog sastanka; određivanje dnevnog reda, u kojem treba da bude istaknut cilj i sadržaj tog sastanka; trebalo bi da dužina sastanka bude najviše do jednog časa; neophodno je obezbediti prostoriju za sastanak; nužno je obezbediti rad sa decom kako bi se roditelji mogli koncentrisati na probleme o kojima se raspravlja; nijedan sastanak se ne može završiti, a da se na njemu ne donesu zaključci i odluke; o roditeljskim sastancima vodi se posebna evidencija, koja se kasnije koristi u sagledavanju i procenjivanju ukupne saradnje sa roditeljima (Vilotijević, 2002).

Kada je reč o saradnji roditelja i predškolske ustanove, neminovno je spominjanje principa saradnje. Važno je da ovi principi budu poznati, jasni i transparentni kako bi se obezbedili ali i unapredili saradnički odnosi u korist razvoja deteta. Ako se vaspitači i stručni saradnici vode ovim principima prilikom saradnje, motivisati će roditelje da se više uključe, zbog čega će ta saradnja biti uspešnija. Kao prvi princip možemo navesti poštovanje ličnosti roditelja. Roditelji su odrasli, zrele ličnosti sa već izgrađenim stavovima i razmišljanjima.

Česta situacija u predškolskoj ustanovi je da vaspitač razmenjuje svoja zapažanja o deci, sa roditeljima, ukazujući često i na ono čime odrasli mogu, ali i ne moraju biti potpuno zadovoljni. Ovaj princip nalaže da sve što se želi roditelju saopštiti o njegovom detetu

mora biti samo u okviru ličnog kontakta i bez prisustva bilo koje druge osobe. Ovaj princip omogućava da roditelji i vaspitači izgrade čvrste odnose pune poverenja, što predstavlja važnu osnovu za dalji rad sa detetom. Takođe, roditelji moraju poštovati vaspitače kao onog ko je stručan da radi sa njihovom decom i sa kim mogu da se konsultuju.

Princip efikasnosti korišćenja vremena izuzetno je važan, jer vreme koje je predviđeno za saradnju roditelja i predškolske ustanove veoma je ograničeno. Jutarnji časovi su vreme koje je obično predviđeno za saradnju, odnosno komunikaciju kada roditelji dovedu dete u vrtić i u popodnevnim časovima kada odvode decu iz vrtića, kao i u posebno planiranom vremenu za saradnju koje se obično organizuje u popodnevnim časovima. Vreme koje uglavnom odgovara roditeljima je vreme kada dovode ili odvode decu iz vrtića, iako to vreme nije podesno za duže razgovore. Sa stanovišta vaspitača najoptimalnije vreme za saradnju jesu poslepodnevni časovi (Đorđević, 1985).

Jedan od važnijih principa jeste i princip korisnosti, koji podrazumeva korist koju osećaju roditelji zbog saradnje sa vaspitačem. Zadovoljavanje ovog principa obavezuje da se roditeljima nikada ne daje bilo kakva informacija o jednom detetu, ili svima u grupi, a da ona nije propraćena mišljenjem vaspitača o tome šta je uzrok i šta u porodici ili predškolskoj ustanovi predstoji da se preduzme kako bi se ono što se smatra pozitivnim dalje uspešno razvijalo, negativno suzbijalo ili usmeravalo u drugom pravcu. Dakle, to su situacije kada roditelj jasno uviđa grešku u postupcima prema detetu.

Poštovanje prema roditeljima podrazumeva i uvažavanje i korišćenje iskustava roditelja. Iako vaspitač kao stručno lice ima pregledniji pristup prema detetu, zna šta se može očekivati na određenom uzrastu, može da uporedi dete sa drugom decom, važno je da bude pažljiv prilikom komuniciranja sa roditeljem, uzimajući u obzir njegovo znanje i iskustvo sa decom. Sa ovim principom može se povezati i princip taktičnosti, što je veoma važno kako bi se došlo do željenog cilja. Pravilo ovog principa u komunikaciji je „plus-minus-plus”, što svakako ublažava nelagodu koju može izazvati nagoveštaj vaspitača roditelju da treba da razgovaraju. Takođe, važna je ljubaznost vaspitača prema roditelju i u drugim situacijama, kada će

biti spreman da uputi neku lepu reč, prijatan izraz lica i slično (Vilotijević, 2002).

Princip uzrasne i obrazovne usmerenosti je važan jer će vaspitač imati priliku da sarađuje i sa starijim članovima porodice deteta. Mladi roditelji zainteresovani su za sticanje znanja i u podizanju i vaspitanju dece, i uopšte i zbog toga mogu biti dobri saradnici vaspitača. Roditelji koji se nalaze u zrełom dobu imaju već neko određeno iskustvo i rado prihvataju saradnju sa vaspitačem, pogotovo ako on pokazuje da ceni njihovo znanje i iskustvo. Stepen saradnje zavisi i od toga u kojoj meri vaspitač svoj način i oblike rada prilagođava obrazovnim mogućnostima roditelja.

Zaključak

Porodica predstavlja najvažniju osnovu za intelektualni, fizički, emocionalni i socijalni razvoj deteta. Topli i skladni odnosi unutar porodice čine povoljne uslove za celokupni razvoj deteta. Izuzetno je važno da roditelji budu dobar primer i model koji će dete usvojiti i koji će primenjivati u svojim ličnim iskustvima i unutar porodice i u zajednici kojoj živi. Deca čiji roditelji pokazuju visok stepen roditeljske zrelosti, brige, kontrole, komunikacije obično imaju zdravo samopouzdanje. Nasuprot tome, roditelji anksiozne dece manje brinu, zahtevaju i očekuju od dece. To dalje implicira da je porodica nezamenljiv faktor u razvoju i vaspitanju dece ranog uzrasta. Pojedine institucije mogu donekle dopuniti, ali ne mogu zameniti ulogu porodice. Kao što je u radu već spomenuto, funkcije porodice su se s vremenom menjale i prilagođavale zahtevima savremenog društva. Teško je rangirati ove funkcije jer svaka od njih ima svoju posebnu svrhu i zbog toga je značajna i reproduktivna, biološko-seksualna, vaspitna funkcija, funkcija porodice u organizaciji slobodnog vremena ili zabavno rekreativna, ekonomска, zaštitna kao i emotivna funkcija porodice.

Promene u društvu neminovno su promenile i uloge roditelja i vreme koje bi trebalo da posvete deci, što je dovelo do veće usamljenosti, posebno u porodicama u kojima je samo jedno dete.

Kontekst i značaj socijalizacije mogu zameniti predškolske ustanove jer se deca nalaze u vaspitnim grupama u kojima ima dosta različite dece, u smislu karaktera, osobina i navika. To svakako pozitivno deluje na socijalizaciju deteta, njegov razvoj i adaptiranje u društvenoj sredini. Iako predškolska ustanova ne može zameniti ulogu porodice, ona je može dopunjavati i tako pozitivno delovati na dete. Predškolske ustanove pridaju jednak značaj vaspitanju i obrazovanju dece, što dovodi do bolje pripremljenosti dece za školu, a i dugoročno gledano deca mogu postizati bolje akademske rezultate.

Komunikacija vaspitača i roditelja osnovni je činilac kvalitetne saradnje i partnerskog delovanja radi razvoja deteta. Vaspitači mogu razgovarati sa roditeljima kada dovode decu u vrtić ili odvode decu iz njega, mada tada nemaju mnogo vremena za razmenu informacija. Roditelji i vaspitači mogu razmenjivati važne informacije i za vreme individualnih sastanaka u vremenu kad to odredi vaspitač ili prilikom posete vaspitača u domu deteta. Oba oblika saradnje imaju svoje prednosti. Prilikom individualnih razgovora sa vaspitačem, roditelj se može informisati o ponašanju deteta, o promenama ili nekim specifičnostima koje je vaspitač zapazio, ali isto tako vaspitač može čuti krucijalne informacije od roditelja koje mu mogu pomoći u vaspitno-obrazovnom radu sa detetom. U kućnim posetama vaspitač može videti u kakvim uslovima i u kakvoj atmosferi odrasta dete, može videti odnos sa roditeljima, braćom ili sestrama, ali isto tako i kako dete reaguje kada dođe neko u posetu.

Pregledom relevantne literature možemo uvideti veliki značaj partnerstva porodice i predškolske ustanove. Takođe, nedvosmislen zaključak je da i porodica i predškolska ustanova imaju svoje oblasti delovanja i svoje adute kada je reč o celokupnom razvoju deteta. Važno je da vaspitači motivišu i podstiču roditelje da se uključuju i aktivno sarađuju sa predškolskom ustanovom.

Literatura:

1. Bergant, M. (1969). *Predškolski odgoj*. Zagreb: Matica hrvatska.
2. Budimir-Ninković, G. (2006). *Savremena porodica i škola*. Jagodina: Učiteljski fakultet.

-
3. Gavrilović, A. (1998). *Sistem društvene brige o deci u Srbiji*. Beograd: Službeni glasnik.
 4. Golubović, Z. (1981). *Porodica kao ljudska zajednica*. Zagreb: Naprijed.
 5. Grandić, R. (2007). *Prilozi porodičnoj pedagogiji*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
 6. Đorđević, B. (1985). *Savremena porodica i njena vaspitna uloga*. Beograd: Prosveta.
 7. Elkind, D. (1973). Preschool Education – Enrichment or Instruction? In: B. Spodek (ed.), *Early childhood education*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 108–121.
 8. Kačapor, S., Vilotijević, N. (2005). *Školska i porodična pedagogija*. Beograd: Učiteljski fakultet; Beograd: „Bratis”.
 9. Kamenov, E. (2008). *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike.
 10. Kamii, C. (1971). Evaluation of Learning in Preschool Education. *Socio-Emotional, Perceptual-Motor and Cognitive Development*, 283–344.
 11. Marjanović, A. (1986). Koncepcija udžbenika za predškolsku pedagogiju. *Pedagoški rad*, 7, 321–330.
 12. Milić, A. (2001). *Sociologija porodice*. Beograd: Čigoja.
 13. Minić, V., Marković, E. (2012). Pomen in vloga družine kot okolja za razvoj otroka v zgodnjem otroštvu. *Iskanja*, 45–46.
 14. Moore, S. G., Kilmer, S. (1973). *Contemporary Preschool Education – A Program for Young Children*. New York: John Wiley & Sons.
 15. *Pedagoška enciklopedija 2* (1989). U: Potkonjak, N., Šimleša, P. (ur.). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 16. Prodanović, Lj. (1979). *U čemu, kad, kako... sarađivati s roditeljima u školi*. Beograd: IŠP Privredno finansijski vodič.
 17. Prost, A. (1983). Uticaj društvenih i kulturnih promena na shvatanja o detetu. *Predškolsko dete*, 4, 217–224.
 18. Stukat, K. G. (1976). *Current Trends in European Pre-school Research, Council of Europe*. Berks: NFER.
 19. Vilotijević, N. (2000). *Porodična pedagogija*. Beograd: Papirus.
 20. Vilotijević, N. (2002). *Porodična pedagogija*. Beograd: Učiteljski fakultet, Vršac: Viša vaspitačka škola.
 21. Vukomanović, N. (1984). *Roditelji u dečjem vrtiću*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 22. Woodhead, M. (1979). *Preschool education in Western Europe: issues, policies and trends*. London: Council of Europe, Longman.

* * *

PARTNERSHIP OF THE PRESCHOOL INSTITUTION AND FAMILY AS SIGNIFICANT BASIS FOR CHILDREN'S DEVELOPMENT

Summary: *A family represents an initial point for upbringing and development of a child in general. A child in a family builds his/her first social relations, gains first experiences which will influence his/her acceptance of the society and the environment he/she lives in. Going to the kindergarten should enable a child to gain knowledge and skills which will be an*

addition to family upbringing, i.e. those would be in accordance with the established pedagogical-educational foundations within the family. This is why it is necessary that the family and the preschool institution establish cooperation so that they could achieve aims and tasks of upbringing as partners, and that development of a child should be optimal. Our aim in this paper is to show the significance and role of the family in upbringing and development of child as well as the significance of a preschool intuition so that we could have a better overview on the partnership between a family and a preschool institution for the better cooperation and realisation.

Key words: family, preschool institution, partnership, cooperation, child's development.

* * *

СОТРУДНИЧЕСТВО ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И СЕМЬИ КАК ВАЖНАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Семья является отправной точкой для воспитания и развития ребенка в целом. Ребенок строит свои первые социальные отношения в семье, приобретает первые переживания, которые повлияют на его восприятие общества и среды, в которой он живет. В детском саде, ребенок должен приобрести знания и навыки, которые станут дополнением к семейному воспитанию, т.е. которые будут соответствовать основам воспитания в семье.

Поэтому, для того, чтобы развитие ребенка было оптимальным, семье и дошкольному учреждению необходимо добиваться качественного сотрудничества для достижения целей и задач воспитания в партнерстве. Наша цель – показать важность и роль семьи в воспитании и развитии ребенка, а также важность и роль дошкольного учреждения, чтобы лучше понять, как можно реализовать партнерство между семьей и дошкольным учреждением.

Ключевые слова: семья, дошкольное образование и воспитание, партнерство, сотрудничество, развитие ребенка

Datum kada je uredništvo primilo članak: 18.02.2020.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljivanje: 01.08.2020.

Milosav J. Petrović
Specijalista pedagoških nauka
i književnosti

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXV, 1-2, 2020.
UDK:
271.222(497.11)-726.1-36:929 Сава,
свети(049.32)

PROSVETITELJSKA I PEDAGOŠKA MISIJA DUHOVNOG I KNJIŽEVNOG OCA SRPSKOG NARODA RASTKA NEMANJIĆA – SVETOG SAVE

Apstrakt: Veliki jubilej (800 godina srpske državnosti i duhovnosti) bio je povod da se istraži, obradi i publikuje bogata građa o Rastku Nemanjiću, najmlađem sinu Stefana Nemanje, poznatijem pod imenom Sveti Sava (1175–1236). Njegovom zaslugom i predanim radom izdejstvovana je autokefalnost Srpske pravoslavne crkve 1219. godine, a potom je krunom Srpske pravoslavne crkve po pravoslavnim običajima krunisan prvi kralj u lozi Nemanjića Stefan Prvovenčani. Time je Srbiji, uzdizanjem na stepen kraljevine, osigurana državnost i potpuna samostalnost na širem balkanskom prostoru.

Savin životni put od mладог princa Rastka preko zamonašenja na Svetoj Gori i gradnje manastira Hilandara (zajедно sa njegovim ocem Stefanom Nemanjom, odnosno Svetim Simeonom Mirotočivim), preko mirenja zavađene braće (Stefana i Vukana) oko srpskog prestola, diplomatske borbe za sticanje autokefalnosti Srpske pravoslavne crkve i ustoličenja za prvog srpskog arhiepiskopa sa sedištem u Žiči, prikazan je hronološki i pregledno u ovom istraživačkom radu. Predstavljena je misionarska, (pro)svetiteljska i državnička uloga Svetog Save, „naslikana“ su njegova brojna putovanja kao mirotvorca i diplomatice, ali dat i hronološki prikaz stvaranja brojnih dela iz kojih isijavaju mudrost i učenost, visok nivo obrazovanosti i stvaralačke kreativnosti. Sve to ga visoko uzdiže na lestvici srpskih duhovnika i umnika,

rodonačelnika srpske književnosti i zakonotvoraca, prevodilaca i kulturnih poslenika, čime se malo koji narod može podići na ovim prostorima.

Ključne reči: Nemanjića Srbija, Sveti Sava, prosvetiteljstvo i svetosavlje, Srpska pravoslavna crkva, rađanje srpske književnosti, Savindan – školska slava..

Uvodni pristup

U istorijskom pamćenju srpskog naroda nijedna ličnost nije toliko živa i inspirativna, niti je toliko stvarni deo naše istorijske svesti, kao lik i delo Rastka Nemanjića, najmlađeg sina velikog srpskog župana Stefana Nemanje. Tokom minulih vekova ono je nenametljivo ugrađivano u celokupno duhovno biće srpskog naroda, učeći ga trajanju, verovanju i vrednovanju. Naša je profesionalna dužnost, ali i patriotska obaveza, posle poluvekovnog prečutkivanja i potiskivanja kulturnih dostignuća Srba i prosvetiteljskog dela Rastka Nemanjića (poznatijeg pod imenom Sveti Sava), da se u godini velikog jubileja – osam vekova srpske državnosti i duhovnosti prisetimo brojnih kulturnih, književnih i prosvetiteljskih ideja ovog umnika i velikana, duhovnog učitelja i svetitelja, prvog srpskog arhiepiskopa, pisca i prevodioca, zakonotvorca, diplamate i državnika, osnivača prvih srpskih škola i bolnica i njihovog zaštitnika.

U poluvekovnom trajanju druge (socijalističke) Jugoslavije, zvanična vlast se istinski trudila da izbriše ime i delo duhovnog rodonačelnika Srba i da ga potisne na margine bogate i slavne istorije srpskog naroda. A kada se devedesetih godina minulog veka završila ta komunistička euforija i došlo do raspada verski i duhovno nejedinstvene jugoslovenske zajednice, srpski narod je prepoznao sve naše zablude i posrnuća, koje smo naslućivali i oduvek znali, da su Sveti Sava, Dositej Obradović i Vuk Karadžić tri istinska svetionika i velikana srpske istorije, književnosti i kulture. Sva trojica su, svaki na svoj način, obeležili vreme u kome su živelii, radili i stvarali, ugrađujući svoje ideje i kreativna dela u temelje nacionalne samobitnosti, državne suverenosti i kulturne vrednosti, tradiciju i životne običaje srpskog naciona.

I posle osam stotina godina od formiranja naše prve kraljevine i sticanja autokefalnosti Srpske pravoslavne crkve, Sava Nemanjić, božji pastir i zemaljski delatnik na poslovima državnim i duhovnim, stoji u vidljivom i nevidljivom svetu našeg postojanja, kao davno ustanovljena vrednost, kao misao koja obasjava večnost, kao neugasla vatra koja je za večnost i zapaljena.

Po oceni istorijske nauke, Sava je pre Dositeja i Vuka na nacionalnom planu postigao najviše što se u datim okolnostima srednjovekovne Srbije moglo postići. Da nije bilo Save Nemanjića, ko zna da li bi bilo Dositeja i Vuka. Kako reče u jednoj besedi Matija Bećković: „Sveti Sava je prvi srpski pisac čije ime i prezime znamo. On je odredio krst kojim se krstimo, jezik kojim govorimo, pismo kojim pišemo... Stvorio je prve ćelije za čutanje, ali su te ćelije i prve naše učionice, bolnice i biblioteke, a ćelioti prvi pisci i prevodnici... Njegovim žezlom potekli su istočnici, ali je njime prodisala i prava zdrava rečenica na srpskom jeziku... On je izvadio prvu ličnu kartu srpskog naroda, i od njega znamo ko smo, šta smo i kome pripadamo.”

Životni put Rastka Nemanjića – Svetog Save

Najmlađi sin velikog srpskog župana Stefana Nemanje, tvorca moćne srednjovekovne srpske države i osnivača svetorodne dinastije Nemanjića – Rastko rođen je, najverovatnije, 1175. godine (po nekim i 1170. godine). Njegovi roditelji (Nemanja i Ana) bili su tada već u poznim godinama. U staroj srpskoj prestonici Rasu proveo je čitavo detinjstvo, gde je stekao ne samo pismenost već i solidan nivo obrazovanja. Na dvoru je bio okružen velikom pažnjom i ljubavlju svih, a posebno roditelja. U toplini porodičnog doma najčešće je bio među knjigama i učiteljima iz Carigrada, Soluna, Dubrovnika i Venecije, ali je pismenost i prvo obrazovanje dobio od kaluđera. Na njegovu melanholičnu i izraženu emotivnu prirodu veći uticaj su imale knjige žitija svetaca nego život na očevom dvoru. Mladi Rastko je učio grčki i latinski jezik, gramatiku, retoriku, filozofiju i žitija hrišćanskih svetaca.

Oko 1190. godine, šesnaestogodišnjem Rastku otac poverava upravu nad Humom (u Hercegovini), ali njega više interesuju knjige i čitanje nego buran svetovni život na dvorovima velmoža. Zbog toga on 1192. godine napušta Hum, vraća se na roditeljski dvor i, pod izgovorom da ide u lov, sa jednim ruskim kaluđerom tajno odlazi na Atos (Svetu Goru) u Grčkoj, čvrsto odlučivši da se zakaluđeri i provede monaški život.

Saznavši za bekstvo voljenog sina, Nemanja se jednom od svojih vojvoda obrati rečima: – Znaš kolika je bolest ljubav prema deci, organj koji uvek gori i koji se nikad neće ugasiti. Dakle, prijatelju, ako si ikakva dobra od nas primio, sad je vreme da ljubav pokažeš; ako se požuriš, stigneš i vratiš mi sina, te tako utesiš srce moje, a materi osloboдиš dušu od smrti, obdariću te mnogim blagom, više nego pre, i imaćeš u meni, druže, šta više, dobrotvora.

Vojvoda s poterom doista pohita, te preko Soluna dođe na Svetu Goru. Nađe Rastka među kaluđerima u ruskom manastiru Sv. Pantelejmon još nepostrženog. Obećavši vojvodi polazak sledećeg jutra, Rastko te noći prođe kroz čin zamonašenja, postriže se i obuče duhovničko odelo. Izjutra, pred vojvodom više nije bio princ Rastko, već monah Sava, božji čovek prema kome se nisu mogli primenjivati zemaljski zakoni. Dao je i pismo vojvodi u kome moli roditelje za oproštaj, izražavajući pritom nadu da će u Svetoj Gori dočekati i videti svog starog oca Nemanju. Tako se potera vraća sa Rastkovim svetovnim haljinama i postrženom kosom na Nemanjin dvor, a Sava ostaje na Svetoj Gori.

Kraći boravak u manastiru Sv. Pantelejmon, Rastko je zamenio prelaskom u najlepši svetogorski grčki manastir Vatoped, gde nastavlja da proučava spise iz bogate manastirske riznice. Novcem koji mu šalje otac, Sava obnavlja stare i gradi nove crkve u krugu Vatopeda, izvršavajući sve monaške obaveze i obilazeći druge atoske manastire.

Roditeljska ljubav i trajna tuga za odbeglim sinom uticali su na Nemanju da on 24. marta 1196. godine, na državnom saboru u Rasu, objavi odluku da se odriče prestola i ustupa ga svom srednjem sinu Stefanu. Sledećeg dana se zamonaši, dobivši ime Simeon, a to učini i njegova žena Ana, koja posta monahinja Anastasija. Nemanja je u svojoj zadužbini Studenici proveo godinu i po dana, da bi krajem 1197. godine i sam stigao na Svetu Goru, pridruživši se sinu Savi u manastiru Vatoped.

Susret oca i sina posle pet godina, letopisac i Savin biograf Teodosije opisuje na sledeći način: A kada je sin prišao ocu da ga celuje, i kada se odostojiše davnašnje želje da jedan drugoga vide – o neiskazane njihove radosti, to ja ne umem opisati. Ni jedan od njih nije mogao pustiti ni glasa ni reči, da otac nije bio prihvaćen, najednom htede pasti. A kada je došao starac k sebi, mnogim suzama oblivaše željenu svetu glavu ljubljenog sina, grleći je, ljubeći i na srce pritiskajući... 3)

Godine 1198. Simeon i Sava dobijaju dozvolu (hrisovolju) od vizantijskog cara Aleksija III Anđela da na ruševinama opustelog manastira Hilandar podignu novi, srpski manastir, pod istim imenom. Za nepune dve godine manastir je izgrađen sa svim prerogativama samostalnosti, svojevljasnosti i samoupravnosti. Tako je on, kroz svih osam vekova, postao i do danas ostao najznačajniji i najtrajniji centar srpske duhovnosti. Savina želja da na Svetoj Gori napravi centar srpskog monaštva i da manastir Hilandar bude škola srpskih kaluđera, ikonopisaca i prepisivača svetih knjiga, ostvarena je uz veliku upornost, tako da su njih dvojica napravili kompleks od petnaest manastira sa imanjem koje je dovoljno za bratstvo od oko 200 kaluđera.



Manastir Hilandar

Nažalost, stari Nemanja (monah Simeon) umire 13. februara 1199. (po nekim podacima 1200. godine), osam meseci po useljenju u manastir Hilandar, da bi kasnije bio proglašen za svetitelja – Svetog Simeona Mirotočivog. Na samrti Simeon poverava Savi brigu o manastiru, tražeći da ga čuva i dalje razvija, kao i misiju prosvećivanja srpskog naroda i čuvanja srpske crkve i države. Sava će nastaviti boravak u Hilandaru sve do 1207. godine, dograđujući ga i formirajući kaluđersko bratstvo, koje je pripremao za kasniji rad u Srbiji i Srpskoj pravoslavnoj crkvi. Zato se s pravom smatra da je Hilandar najsvetiće kulturno žarište srpskog naroda od Nemanje i Save do današnjeg dana, odnosno svojevrsna duhovna akademija za sve koji su želeli da dobiju više bogoslovsko obrazovanje. On je postao rasadnik srpske prosvete i duhovnosti, a istovremeno i najveća radionica srpske književnosti.

Posle 15-godišnjeg boravka na Svetoj Gori, Sava se vraća u Srbiju sa grupom učenih kaluđera srpskog porekla. Razloga za to je bilo više, ali su dva najvažnija: rušenje Vizantijskog carstva od strane krstaša (1204) i sukob njegove braće oko srpskog prestola. Sava stiže u Srbiju 1208. godine, noseći mošti svoga oca iz manastira Hilandar, nad kojima miri zavađenu braću Vukana i Stefana. Oni mu pritežu veličanstven doček još na granici i svi zajedno sahranjuju očeve mošti u manastiru Studenica, koji je Stefan Nemanja izgradio kao svoju zadužbinu.



Manastir Studenica

Sava ostaje u Srbiji desetak godina (1208–1217), boraveći u Studenici kao arhimandrit manastira. On organizuje život kaluđerske bratije, težeći da učvrsti pravoslavlje i suzbije uticaj katoličanstva. Tu stvara tzv. Studenički tipik, po uzoru na prethodni Hilandarski tipik, kojim je propisao pravila života i uredio odnose u ovom manastiru. Posebnu glavu Studeničkog tipika predstavlja Žitije Svetoga Simeona, prve srpske biografije, koje mnogi smatraju posebnim delom. Tako Studenica postaje ne samo svetilište već i središte i žarište prosvete, kulture i umetnosti srednjovekovne Srbije. Za to vreme su zidovi Studenice živopisani, a tekstovi na freskama su bili ispisani na srpskom jeziku i cirilicom. Uz to, on osniva prvu bolnicu u srpskoj državi, piše pravila za njen rad i organizuje prevode medicinskih knjiga sa grčkog na srpski jezik.



Hilandarski tipik

Iz Studenice je Sava organizovao prosvetiteljsku delatnost širom Srbije, nastojeći da postavi što više srpskih sveštenika i potisne uticaj grčkog sveštenstva. U to vreme je Srbija bila pod jurisdikcijom Ohridske arhiepiskopije, pa je bio dominantan njihov broj. Širom Srbije gradio je crkve i postavljao drvene krstove na mestima gde se narod okupljao po starom, paganskom običaju. Zajedno sa bratom Stefanom, sagradio je manastir Žiču, planirajući da ova zadužbina postane sedište buduće nezavisne Srpske pravoslavne crkve.

Nezadovoljan Stefanovom prorimskom i prokatoličkom orijentacijom, jer se u međuvremenu Stefan oženio čerkom iz duždevе porodice u Veneciji i 1217. godine primio kraljevsku krunu od pape, postajući kralj Stefan Prvovenčani, Sava Nemanjić napušta Srbiju i odlazi na Svetu Goru. Cilj mu je bio da uredi status Srpske pravoslavne crkve i učvrsti put za povratak kralja Stefana pod vizantijski i pravoslavni uticaj.

Uzdizanjem na stepen kraljevine, Srbiji je bila osigurana državnost, ali se povratkom Save na Svetu Goru nastojalo da se državnost još više ojača. Zbog toga je on, posle dvogodišnjeg razmišljanja kako da to učini na najbolji način, doneo odluku da krene u diplomatsku aktivnost u Nikeju i da od tamošnjeg cara i patrijarha zatraži odobrenje za osnivanje samostalne Srpske pravoslavne crkve. Sava je primljen uz velike počasti i sa uvažavanjem 1219. godine. Njegova molba je prihvaćena pod uslovom da on lično postane prvi srpski arhiepiskop. Tadašnji vaseljenski patrijarh Manojlo napisao je zvanični akt sledeće sadržine:

Ja, Manojlo, vaseljenski patrijarh grada Konstantinopolja, novog Rima, u ime Gospoda našega Isusa Hrista, posvetio sam Savu, arhiepiskopa

svih srpskih zemalja, i dao mu u ime Božje vlast da postavlja episkope, sveštenike i đakone na teritoriji njegove zemlje; da veže i opraća grehe ljudi i da uči i krštava u ime Oca i Sina i Svetoga Duha. Prema tome, svi vi pravoslavni hrišćani slušajte njega, kao što ste slušali mene.

Na taj način je Srpska pravoslavna crkva, pre tačno 800 godina, stekla nezavisnost (autokefalinost), na Uskrs 1219. godine u Nikeji.

Pre polaska u Srbiju, arhiepiskop Sava je sa Svetе Gore svratio u Solun, gde je boravio u manastiru Filokalu. Tu sastavlja najvažnije delo za potrebe crkve Zakonopravilo ili Nomokanon (Krmčija), prvi pravni spomenik kod Srba. Ovim pravnim kodeksima uređeni su unutrašnji život i organizacija Srpske pravoslavne crkve, ali i svetovni život srednjovekovne Srbije.

U Rasu je Stefan dočekao Savu 1220. godine sa velikom radošću, kao prvog arhiepiskopa Srpske pravoslavne crkve. U rečima dobrodošlice zakleo mu se da će mu biti kao sluga svome gospodaru, ostajući mu veran do kraja života. Sedište Srpske arhiepiskopije postala je Stefanova zadužbina – manastir Žiča, koji je izgrađen i kompletno uređen od 1207. do 1220. godine.



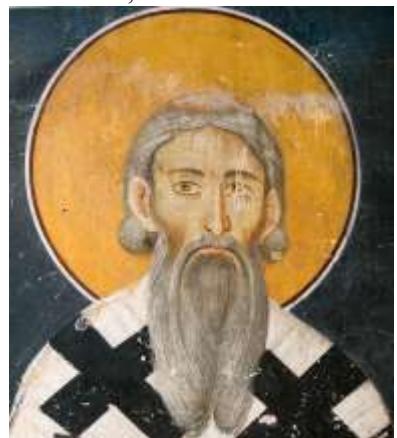
Manastir Žiča – mesto na kome je krunisano svih sedam srpskih kraljeva

Na Saboru velikodostojnika formirano je još devet episkopija, čime je Srbija podeljena na deset eparhija (Ras, Toplica, Moravica, Dabar, Budimljе, Hvosno, Prizren, Prevlaka, Lipljan i Stolac). Na Uskrs iste godine Žiča je osvećena, a posle liturgije Sava je hirotonisao devet srpskih episkopa

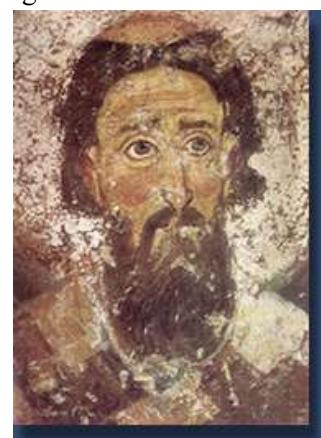
i dao im uputstva kako da prosvećuju srpski narod. Za manastirsku slavu u Žiči određen je dan Vaznesenja Gospodnjeg (Spasovdan), kada su na Saboru 1220. godine episkopi ustoličili Savu za prvog arhiepiskopa Srpske pravoslavne crkve. Istog dana Sava je krunisao već krunisanog prvog kralja u lozi Nemanjića – svog brata Stefana Prvovenčanog.

Istovremeno je Sabor odlučio da svi budući vladari Srbije moraju biti krunisani u Žiči. Vredi napomenuti i to da je drugog dana sabora Sava održao dugu besedu, a trećeg dana Sabor je završen ulaskom Srba (jeretika i katolika) u manastir Žiču i dobrovoljnim vraćanjem pravoslavlju.

Sabor u Žiči je postavio čvrste temelje istočnoj – pravoslavnoj veri, ali i državnoj i duhovnoj nezavisnosti srpskog naroda. Prvi put u svojoj istoriji srpska država je postala potpuno samostalna. To je izazvalo veliku zavist i mržnju susednih država, ohridskog arhiepiskopa Dimitrija Homatijana i rimskog pape. Postojala je čak i mogućnost da Mađarska zarati sa Srbijom, ali je Sava ovaj problem rešio diplomatski, mirnim putem. I pored protesta i mržnji suseda, spor se relativno brzo smirio, da bi deset godina kasnije Homatijan hvalio pobožnost Srba i dostignuća Srpske pravoslavne crkve, ne ističući Savine zasluge za to.



Sveti Sava
(Freska iz Studenica)



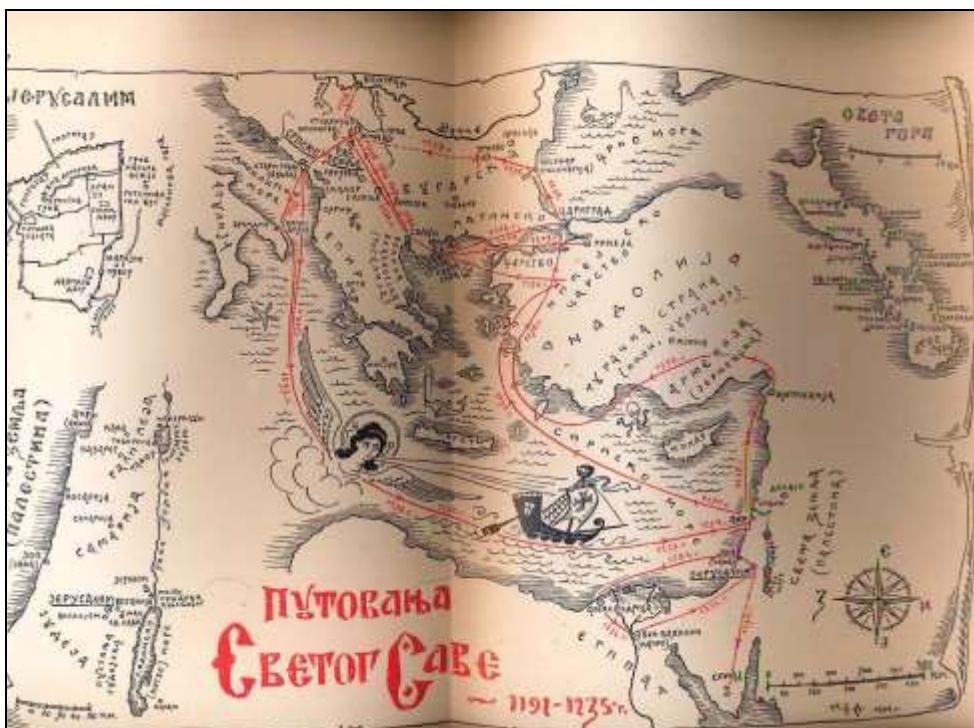
Sveti Sava
(Freska iz Mileševe)

Tih deset godina na čelu Srpske pravoslavne crkve Sava je mnogo putovao po Srbiji i lično pomagao da se mnoga crkvena pitanja brže rešavaju, u čemu je imao podršku svojih učenika iz Hilandara, Studenice i Žiče, koji su tada postali crkveni velikodostojnici. Pored toga, Sava je aktivno učestvovao i u organizovanju srpske države – formulisanjem zakona i normi života, ali i

kao diplomatski izaslanik u rešavanju kriznih situacija sa Ugarskom, Bugarskom i Vizantijom.

Putovanja Svetog Save

Prvi srpski kralj iz nemanjićke dinastije – Stefan Prvovenčani teško se razboleo 1227. godine, te je ustupio vlast najstarijem sinu Radoslavu. I njega je u Žiči Sava krunisao za kralja, po smrti svoga brata Stefana 1228. godine, osiguravši da Srbija ima zakonitog vladara. Procenivši da je u državi zavladao mir i hrišćanski poredak, Sava je sledeće godine odlučio da krene na davno planirani put i da obide sveta hrišćanska mesta u Palestini, mesta vezana za Isusa Hrista, majku Božiju i mnoge hrišćanske svece i apostole. To je, donekle, bio i protest protiv Radoslavljevog popuštanja Ohridskoj episkopiji i njenom arhiepiskopu Homatijanu, koji su, kao Savini protivnici, nastojali da sebi potčine Srpsku pravoslavnu crkvu i ugroze njenu samostalnost.



Savina putovanja u dugom vremenskom rasponu, kao državnika i misionara

U Palestinu je 1229. godine Sava krenuo lađom iz Starog grada (kod Budve) preko Sredozemnog mora do Svetе zemlje. U Jerusalimu je prvo posetio Hristov grob i jerusalimskog patrijarha Atanasija II i sa njegovim blagoslovom obišao je Vitlejem, Sveti Sion, Gestimaniju, Jeleonsku goru, Jordan i Nazaret. Posle toga je, preko Akre, nastavio put do Nikeje, gde je lepo dočekan od novog cara i patrijarha Germana. Iz Nikeje je carskom lađom stigao do Svetе Gore.

U Srbiji su se u to vreme odigravale razne promene, pa su srpske velmože sa prestola zbacile kralja Radoslava 1233. godine, nezadovoljni njegovom politikom preteranog vezivanja za svog tasta Teodora I Andela, episkopog despota, i mešanjem Ohridske episkopije u crkvene poslove Srpske pravoslavne crkve. Oni su na presto doveli njegovog mlađeg brata Vladislava, što je uticalo na to da se Sava vrati u Srbiju radi smirivanja dinastičkih borbi. Iako ogorčen nasilnom smenom kralja Radoslava, radi očuvanja naroda i jedinstva države, arhiepiskop Srpske pravoslavne crkve Sava krunisao je Vladislava 1234. godine, u manastiru Žiča.

Kao državnik i diplomata, Sava je osetio opasnost od ojačale Bugarske, pa je ugovorio ženidbu kralja Vladislava bugarskom princezom Bjeloslavom, kćerkom bugarskog cara Jovana II Asena. Time je, na izvestan način, preuzeo obavezu da izdejstvuje nezavisnost bugarske crkve, kao što je to učinio pre petnaest godina za Srpsku pravoslavnu crkvu. Stric Sava i kralj Vladislav su se lepo slagali, te su zajedno radili na bržoj izgradnji manastira Mileševa.

Obilazeći svoju zemlju još jednom, Sava se uverio da Srpska pravoslavna crkva ima čvrste temelje i da njegovi učenici dobro vode crkvene i verske poslove. Te iste, 1234. godine, Sava je sazvao Sabor u Žiči, na kome se oprostio od vladika, vlastele i naroda, saopštio da se povlači sa arhiepiskopskog trona, predajući ga svom mlađem ali vernom učeniku Arseniju, sa željom da što duže uspešno vodi Srpsku pravoslavnu crkvu. Bio je to neviđen skup u pravoslavnom svetu, jer se u Žiči okupilo mnogo naroda koji su žeeli da poslednji put pozdrave svog duhovnog oca i živog sveca.

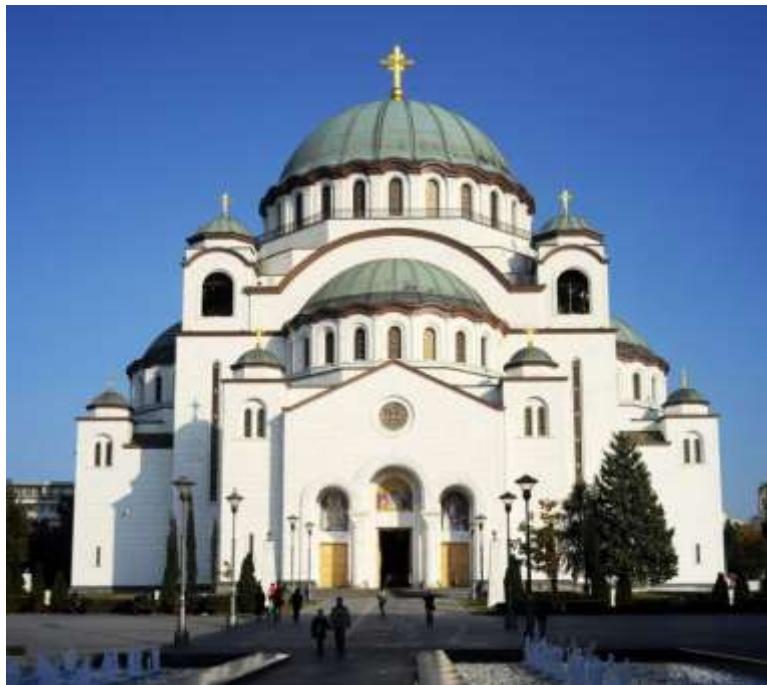
Sava je krajem 1234. godine po drugi put krenuo u Svetu zemlju. Obišao je Jerusalim, Aleksandriju, Kairo, Sinaj, Antiohiju i druga sveta mesta, posetivši sva četiri vaseljenska pravoslavna patrijarha, da bi u Nikeji još jednom obišao patrijarha Germana i cara Jovana, čime je uspešno obavio misiju za Bugarsku pravoslavnu crkvu, koja će biti proglašena za patrijarsiju 1235. godine. Iz Carigrada je lađom preko Crnog mora doplovio u Nesebar, a početkom januara 1235 (po nekim januara 1236. godine) stigao u bugarsku prestonicu Trnovo, donoseći radosnu vest bugarskom caru Jovanu II Asenu i patrijarhu Joakimu o odluci da tri vaseljenska patrijarha priznaju samostalnost i nezavisnost bugarske crkve.



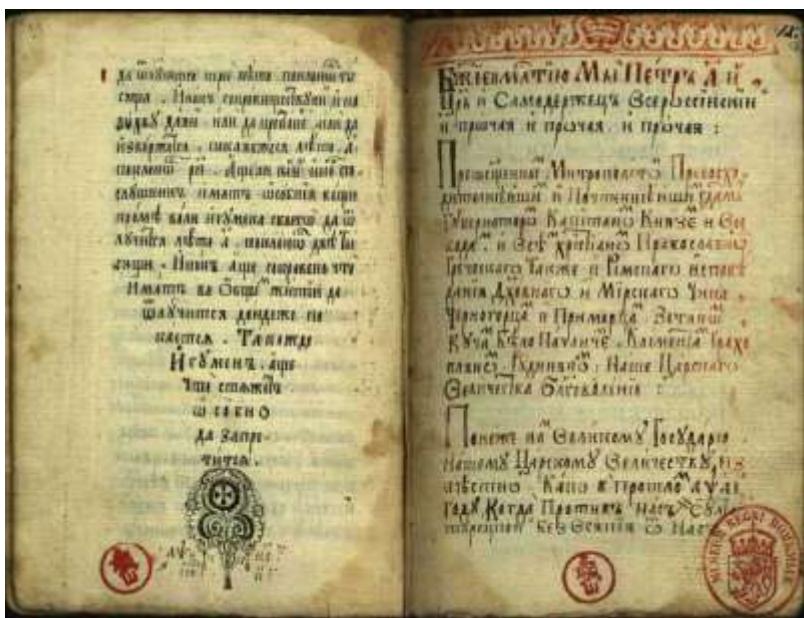
Manastir Mileševa, u kome je sahranjen Sveti Sava

Zbog jake zime i napornog putovanja, već ostareli šezdesetogodišnjak Sava ozbiljno se razboleo i u Trnovu preminuo 27. januara, tako da je sahranjen u manastiru u Trnovu. Njegove mošti, posle dugih pregovaranja, srpski kralj Vladislav uspeo je da prenese u Srbiju i 1237. godine svog strica sahrani u svojoj zadužbini manastiru Mileševa. Time se kralj Vladislav iskupio za pritiske na strica Savu da ga kruniše za kralja Srbije posle svrgavanja brata Radoslava.

Još za života narod je Savu Nemanjića smatrao svetiteljem – Svetim Savom. Po nekim, crkva ga slavi kao svetitelja odmah posle smrti u Trnovu, a po drugima on je kanonisan kao svetitelj 1253. godine. Njegov kult je rastao i stalno se razvijao posle njegove smrti, tako da je manastir Mileševa postao mesto hodočašća kome su hrili ne samo Srbi već i drugi hrišćani. To je uplašilo i silne Turke, zbog čega je Sinan-paša, po naređenju Sultana, 1594. godine uzeo njegove mošti i spalio ih na Vračaru, gde se danas podiže velelepni hram.



Hram Svetog Save na Vračaru u Beogradu



Žitije Svetog Simeona

Krmčija (Nomokanon) je monumentalno delo koje predstavlja prvi pravni spomenik kod Srba. To je tzv. Zakonopravilo, kojim se pravno uređuje unutrašnji život i organizacija Srpske pravoslavne crkve u celini i svetovni život srednjovekovne Srbije. Delo je napisano 1220. godine, pre povratka Save u Srbiju, kada je on na putu sa Svetom Goretu svratio u Solun i proveo izvesno vreme u manastiru Filokalu. Dakle, Nomokanon je nastao prevođenjem i prerađom grčkih crkveno-građanskih propisa i zakona, prilagođenih ondašnjim prilikama u Srbiji. Zato se može slobodno reći da je srpska država početkom XIII veka imala kodifikovan pravni sistem. I pored toga što original nije sačuvan, postoje mnogi prepisi Savine Krmčije iz kasnijih vekova. Čak se i Prota Matija Nenadović, pišući prvi zakon ustaničke Srbije 1804. godine, oslanjao na Krmčiju Svetog Save.

Služba Svetom Simeonu, kao posebno delo započeto oko 1200. godine u Hilandaru, a završeno 1208. godine po dolasku u Srbiju, predstavlja skup crkvenih pesama posvećenih jednom srpskom svetitelju.

Pismo igumanu Spiridonu jedini je svetovni spis Save Nemanjića koji je sačuvan. Napisano je književno toplo i srdačno sa poslednjeg putovanja u Svetu zemlju 1234. godine i upućeno igumanu manastira Studenice.

Navedeni spisi i druga manja dela Save Nemanjića više puta su prepisivani (u celini ili po delovima), tako da je dolazilo do izvesnih razlika,

pa i nekih grešaka. Za potrebe ovog rada koristili smo se knjigom Sveti Sava – sabrani spisi, u redakciji izuzetnog istoričara i istraživača Dimitrija Bogdanovića (Prosveta i Srpska književna zadruga, Beograd, 1986).

Kult Svetog Save počeo je da se razvija već za njegova života. Tome je doprineo on sam svojom odlukom u mladosti da kao princ napusti svetovni život i da se posveti monaškom životu i Bogu, radeći za dobrobit svog naroda, njegove crkve i države. Tom kultu je doprineo i svojom doslednošću, iskrenom i dubokom predanošću, svojom nepokolebljivom verom, skromnošću i ljubavlju prema drugima, svojim ličnim osobinama i sposobnostima, svojom učenošću i mudrošću. Svuda kuda je išao, i kod kraljeva i kod careva, kod crkvenih velikodostojnika, vladara i velmoža, po manastirima na Svetoj Gori, prilikom putovanja u Svetu zemlju, kao i kod običnog naroda u ondašnjoj Srbiji, Sveti Sava je dočekivan i priman sa velikim uvažavanjem i poštovanjem.

U oba žitija posvećena Svetom Savi – Domentijanovom i Teodosijevom – o njemu se govori sa mnogo divljenja i iskrenosti: kao čudesnom detetu, svetom mladiću, božijem izabraniku, svetom čoveku. Citajući ta žitija, zapažaju se i sledeće sintagme: zemaljski anđeo i nebeski čovek, božiji učenik, bogomudri Sava, ljubitelj istine i pravde... Sve to znači i predstavlja primer za ugled, obrazac življenja, uzor verovanja i delovanja. Još za života, Sava je smatran svetiteljem koji ide po zemlji, iako ga je Srpska pravoslavna crkva zvanično proglašila za svetitelja dvadesetak godina posle smrti (tek 1253. godine).

Žitija Svetog Save, koja su značajna za stvaranje, održavanje i razvijanje njegovog kulta, kao i letopisi, rodoslovi, povelje i sl., imali su ograničeni domet. Daleko širi i vaspitni značaj imaju monaške službe, kanoni i pohvale, koje su se obavljale i čuvale u našim manastirima, a takvih je bilo dosta u zadužbinama srpskih kraljeva i careva. Više njih je posvećeno sveštenoj dvojici – Svetom Simeonu Mirotočivom i Svetom Savi. Za Savin kult iz XIII veka sačuvalo se nekoliko verzija tih službi: jedna opšta i najstarija, a zatim još dve – karejska i sinajska.

Služba je kolektivni ritual, sastavljen od obreda i pesama, koja se izvodi u crkvi. U njima učestvuju svi vernici okupljeni u crkvi tokom obreda (službe). U toku službe o Svetom Savi ispoljavaju se i razvijaju pozitivna osećanja prema njemu, što se podstiče propovedima sveštenika. Na taj način se vernici obraćaju Svetom Savi kao zaštitniku i svom predstavniku kod Boga. Svaka pesma, po pravilu, završava se molbom Svetom Savi za: mir zemlji, spas duše, božju milost i sl. Tako se razvijaju verska i rodoljubiva osećanja, osećanja odanosti narodu i državi, vernosti svojoj pravoslavnoj crkvi. To se često ponavlja u našim manastirima i crkvama, ne samo povodom svetosavskih godišnjica i praznika, uz učešće brojnih (starijih i

mladih) vernika, što predstavlja svojevrsnu prosvetiteljsku ulogu i ima pedagoški značaj za kolektivni vid vaspitanja naroda.

S vremenom je sve to dovelo do toga da se Sveti Sava prenese i u narodno predanje i da se oko njegove ličnosti i dela izatka legenda. On ulazi u narodne pesme, kratke priče, anegdote, zdravice i umotvorine. Sava je tu i svetac i čudotvorac, i spasitelj i iscelitelj, i učitelj i nastavnik. On je inspiracija i vođa koji uči ljude ne samo molitvama, veri u Boga, čovekoljublju i rodoljublju već i različitim zanatima i profesijama radinosti i vrednoći, kao i umešnosti u obavljanju posla kojim se bave. Nema kraja u kome živi srpski narod, a da ne postoji nešto što nije nazvano Savinim imenom.

U svim teškim vremenima i kriznim situacijama Srbi su tražili i nalazili nadu, veru u bolje sutra, u lepu budućnost, u pobedu pravde i pravičnosti, u svojim svetiteljima, u svojoj istoriji i tradiciji, a posebno mesto u tome pripadalo je uvek Svetom Savi. Kada su Srbi preduzimali neke značajne poduhvate, činili su to na Dan Svetog Save (npr. Matica srpska u Pešti osnovana je na Savindan 1826. godine).

Nosilac i čuvar kulta Svetog Save posle propasti srpske države na Kosovu polju bila je Srpska pravoslavna crkva. Zahvaljujući njoj, ali i kultu koji je živeo u narodu, Srbi su opstali i ostali na svojim ognjištima. Narod je bio za Svetog Savu „živa crkva”, a on sam, za života, delovao je u narodu: putovao, krštavao, venčavao, učio i prosvećivao neprosvećene.

U mnogo primera iz naše bogate istorijske prošlosti: ratova i stradanja, seoba i deoba, buna i ustanaka, borbi za oslobođenje od raznih zavojevača, uspona i padova... kult Svetog Save je odigrao značajnu ulogu u održavanju i očuvanju srpskog naroda. Tu ulogu ima i danas, bez obzira na to što je u vreme socijalizma posle Drugog svetskog rata, Savino ime i njegovo delo bilo potisnuto i marginalizovano. Kada se završila komunistička euforija krajem prošlog veka, Savino ime je vraćeno u žižu javnosti, a njegovo delo uneto u nastavne programe škola. Samim tim, nanovo je porasla njegova uloga u vaspitanju mladih, ali i svih pripadnika srpskog naroda. Za sve pravoslavne vernike i Srbe u otadžbini i rasejanju, Sveti Sava je primer za ugled, inspiracija i podrška, oslonac i potpora u svakodnevnom savladavanju opštih i ličnih teškoća i problema.

Svetosavlje predstavlja osnovu istinskog srpskog narodnog prosvećivanja i osvećivanja, patriotskog, verskog i radnog vaspitanja starijih i mlađih generacija. U tome i jeste veliki pedagoški značaj kulta Svetog Save – u prošlosti i danas – s verom da će tako biti i ubuduće.

Pedagoški aspekt Savinih spisa i stvaralačkih dela

Pažljivim iščitavanjem i dubljom analizom navedenih dela Svetog Save, može se sagledati njihov širi značaj za vaspitanje svakog čoveka, izgrađivanje sopstvene ličnosti i formiranje ljudske zajednice. Pronalaženjem i utvrđivanjem osnovnih principa Savinog stvaralačkog dela daje se i osvetljava širi pogled na jednu pedagogiju, koja je zasnovana na hrišćanskim pravoslavnim osnovama.

U kratkom pregledu tih stavova, jer nam prostor ne dozvoljava širu elaboraciju, ukazujemo na neka opšta načela i pedagoške aspekte svetosavlja:

- Čovek je jedinstvo tela i duše, zbog čega je neophodna hrana (trpeza) za telesno održavanje u funkciji očuvanja i razvijanja čovekove duše, jer je ona dar božji, kojoj Sava daje primat u svim svojim spisima.
- Poruka svim ljudima je da se razvijaju i bogate samo dobrim delima i odbace svaku lenjost, gordost, zlobu i zavist. Neophodno je da se pridržavaju pravila i zahteva, kao što su: ljubav (prema Bogu, veri, hrišćanstvu, čoveku), istina (verovati u istinu i služiti se njome), dobročinstvo (pomagati drugima, prosvećivati i prosvetljavati druge), pravednost i rad (činjenje, delanje, izvršavanje, skladnost misli i dela). Zato se kaže da je Svetog Savu krasilo: Hristoljublje, Čovekoljublje, Prvdoljublje, Istinoljublje, Dobroljublje, Rodoljublje i Radoljublje.
- Vaspitanje pojedinaca je moguće i neophodno, jer je ljudska jedinka podložna usavršavanju putem vaspitanja i, posebno, samovaspitanjem. Sveti Sava obavezuje onog ko vaspitava da bude strpljiv, milostiv, brižljiv, trpeljiv. U tome je i on sam primer u ponašanju – skroman, aktivan, učen i radan.

U svojim zahtevima monasima, episkopima, pa i srpskim kraljevima iz porodice Nemanjića, Sveti Sava je veoma određen i precizan. On zahteva red i disciplinu u izvršavanju svakog posla. Vrlo je odlučan u zaštiti pravoslavlja i iskorenjivanju jeresi (bogumila). Čak je napisao jedno metodičko delo (kako bismo danas rekli), pod nazivom Uputstvo onome ko hoće da drži psaltir. Tu zahteva da se knjiga (psaltir) stalno čita od početka do kraja; ujutru, naveče i uz molite; ukazuje na redosled šta treba i koliko ponavljati, kada treba praviti pauze i sl.

U svojim delima, naročito u Krmčiji, koja predstavlja najcelovitiji spis o uređenju crkve i države, navodi stroge propise i kazne za decu koja zapostavljaju, zanemaruju i kleveću roditelje, koja ne brinu o njima kada su bolesni i stari. Isto važi i za roditelje – da se brinu o svojoj deci, da ih ne napuštaju, lišavaju nasleđa, uče ih pobožnosti i sl. Dakle, sve počiva na principima pravednosti, jednakosti, čovekoljublja i istinske brige za sve i svakoga, posebno za nezaštićene.

Sveti Sava ne govori o tome kako su kaluđeri obučavani pismenosti, ali se pismenost svakog kaluđera podrazumeva. On zahteva da svako od njih čita svete knjige (u crkvi, u trpezi, u celiji); da to čini više puta u toku dana; obavezno da stalno čita manastirski tipik i da u pojanju i čitanju knjiga nešto ne izostavi. Sve to podrazumeva prethodno opismenjavanje, pa i određen nivo obrazovanja za svakog člana manastirske bratije.

U vezi s tim, on je u Hilandarskom i Studeničkom tipiku naložio svakom episkopu da dalje prepisuje i umnožava svete knjige u svom sedištu, što predstavlja osnovnu pretpostavku da su u mnogim od tih manastira radila i učilišta za opismenjavanje nepismenih.

Iz svega rečenog, makar i u kratkoj formi zbog nedostatka prostora, može se utvrditi da je tzv. pedagogija pravoslavlja bila izuzetno napredna i daleko progresivna, s obzirom na vreme kada je Sveti Sava živeo i radio. Svojim delima i spisima, koje nam je ostavio u nasleđe, on je anticipirao mnoge pedagoške ideje, koje će kasnije buržoaski pedagozi postepeno razrađivati i obogaćivati, shodno vremenu, svetovnom životu, društvenim promenama i tehničko-tehnološkom razvoju čitavog čovečanstva.

Sveti Sava kao organizator prvih učilišta u Srbiji

Za Savino ime i prosvetu delatnost opravdano se vezuje organizacija prvih srpskih učilišta. (U to vreme nije korišćen termin škola u Srbiji, u smislu organizovanog učenja i poučavanja većeg broja učenika.) Zato se i za ovu oblast, pored književnosti, poetike, teološko-crkvenih i normativno-pravnih pitanja uređenja crkve i države, Sveti Sava smatra začetnikom, osnivačem i prvim stvaraocem. Na osnovu posrednih istorijskih činjenica može se zasigurno tvrditi da su prva učilišta u Srbiji postojala u manastirima, kao što su Hilandar, Studenica i Žiča.

U Savinim delima, kao i u žitijama o njemu, često se govori o Savinim učenicima, da ih je on poučavao i učio, vaspitavao dan i noć. Verovatno je da se to odnosi na vaspitanje u dobroj veri, ali je sigurno da to vaspitanje nije bilo moguće bez određenih obrazovnih sadržaja. Primera radi, govori se o više učenih hilendaraca, koji su u Hilandarskom učilištu morali da savladaju pismenost (obaveza svakog monaha da čita manastirski tipik, zatim psaltir i druge svete knjige; da jedan broj monaha prepisuje i umnožava knjige koje su bile neophodne za bogosluženje; neki su morali da ih prevode sa grčkog jezika na staroslovenski; drugi da ih dopunjaju i prerađuju za potrebe manastirske bratije i sl.). U tom poslu je bilo neophodno poznavanje istorije srpskog naroda, srpskih običaja i tradicije, jezičkih pitanja i drugo.

Kada je Sava došao u Studeniku 1208. godine, sa sobom je poveo učene monahe, tako da je organizovano Studeničko učilište, koje je verovatno nastavilo da živi i radi dugi niz godina. Slično je bilo i kasnije, po dobijanju autokefalnosti Srpske pravoslavne crkve 1219. godine, kada je Sava postao prvi srpski arhiepiskop, a samim tim i prvi srpski učitelj najvišeg ranga sa sedištem u Žiči. Tu je osnovano Žičko arhiepiskopsko učilište u kome su Savin biograf Teodosije i budući arhiepiskop Arsenije bili Savini učenici.

Pomenuta i druga učilišta zajedno činila su celovit sistem učilišta u ondašnjoj Srbiji, a naziv učitelj i nastavnik u Savino vreme bila su visoka zvanja i počast. Učitelji uče i poučavaju druge, prenoseći im odgovarajuća znanja, a nastavnici nastavljaju taj posao, ukazujući ljudima na pravi put kojim treba ići, odnosno vaspitavajući ih.

Sava Nemanjić je, boravkom u Srbiji, najveći deo vremena proveo poučavajući monahe, sveštenike, episkope, pa i vladare i velmože, tako da je bio prvi priznati učitelj i nastavnik srpski. Delujući u narodu, prevashodno sa odraslima, on je širio njihova saznanja iz mnogih oblasti nauke, umetnosti, zanimanja ljudi i života u zajednici (obrazovna komponenta), ali je uticao i na izgrađivanje određenih stavova, pogleda i uverenja kojima se formiraju određene osobine ličnosti (vaspitna komponenta). U celini, takva njegova delatnost se opravdano naziva narodnim prosvećivanjem, te se Sveti Sava smatra i prvim srpskim prosvetiteljem.

Na ovom mestu bih se usudio da navedem relativno suženo poimanje prosvete kao delatnosti i prosvetitelja kao njenog nosioca, koje iskazuje otac Justin Popović. Između ostalog, on piše: Sveti Sava je najveći srpski prosvetitelj, jer je najveći srpski svetitelj. Prosveta je samo projekcija svetosti, zračenje svetlosti; svetitelj svetli i time prosvetljuje..., pravi prosvetitelj je samo svetitelj..., samo su svetitelji istinski prosvećeni... Sveti Sava je duhom svetim vodio i preporodio svoju duhovnu decu, Srbe, i osvetio ih pomoću evanđelskih vrlina.

Ovakvim stavom otac Justin Popović kritikuje zapadne teorije prosvećivanja, pošto one nisu zasnovane na tome. Međutim, tu postoje bitne razlike o ovom pojmu.

Savremene teorije doživotnog obrazovanja i vaspitanja (tj. prosvećivanje svih ljudi u svakoj društvenoj zajednici tokom života svakog čoveka) insistiraju, pre svega, na intelektualnoj komponenti u obrazovno-vaspitnom radu među odraslima, a svetosavlje na celovitosti razvoja čoveka, i to kao Bogočoveka.

Sveti Sava – školska krsna slava

Prve škole van manastira, po varošima i selima, Srbi će početi da otvaraju na područjima Austrije i Ugarske, gde su se, bežeći pred Turcima, nastanjivali. To je počelo sredinom XV veka (posle pada Srpske despotovine pod tursku vlast 1459), a naročito posle Velike seobe na sever pod vođstvom patrijarha Arsenija III Čarnojevića 1690. godine. Sa narodom u izgnanstvo idu i crkveni velikodostojnici, sveštenici i monasi, koji će izdejstvovati, posle mnogo napora, da se pri novoizgrađenim manastirima otvaraju ne samo manastirske već i osnovne škole po selima i varošima, pod patronatom Srpske pravoslavne crkve. U tim prvim srpskim školama učitelji su bili pismeni kaluđeri, sveštenici i đakoni, kao i pismeni crkveni pojci i crkvenjaci.

Arhijerejski sinod Srpske pravoslavne crkve proglašio je 1774. godine Svetog Savu za zaštitnika srpskog roda, da bi naredne godine doneo odluku o proslavljanju Savindana u školama. Čak je i austrijska carica Marija Terezija pristala 1777. godine da Sveti Sava bude „zastupnik Srba iz njene carevine”, što je važilo i kasnije – za vreme vladavine cara Josifa II.

Prvi pismeni trag o školskoj proslavi Svetog Save potiče iz 1735. godine, kada su učenici i učitelji u Srpsko-latinskoj školi u Sremskim Karlovcima svečano obeležili praznik prvog srpskog učitelja i prosvetitelja. S prvim godinama XIX veka, otpočelo se sa zaveštanjima i poklonima bogatih Srba školama, bibliotekama i čitaonicama na Dan Svetog Save. Pored osnivanja Matice srpske u Pešti na Savindan 1826. i Biblioteke u Zemunu iste godine, davani su prilozi za osnivanje novosadske gimnazije (1810), otvaranje srpske čitaonice u Temišvaru (1809), biblioteke u Pešti (1826), crkvenog doma u Temišvaru (1850), pokretanje Novina srpskih (1838) itd. To što je započeto pre dva i po veka nastavljeno je, s manjim i većim prekidima, sve do danas.

U ondašnjoj Srbiji, za vreme vožda Karađorđa, u Beogradu je 1808. godine otvorena prva Velika škola, a na zvonu koje je izliveno za nju 1810. nalazio se lik Svetog Save sa natpisom: Sveti Sava, prosvetitelj srpski. Posle Drugog srpskog ustanka, knez Miloš Obrenović 1823. godine naređuje da se u svim školama Sveti Sava slavi kao školska slava, a 1827. godine je zapretio globom i apsom svima onima koji toga dana ne zatvaraju dućane i ne dolaze u crkvu.

Godine 1838. u Srbiji se osniva Licej (škola najvišeg ranga) i njen rektor Atanasije Nikolić traži od Popećiteljstva preosveštenija (Ministarstva prosvete) da Sveti Sava bude proglašen za patrona (zaštitnika) te škole. Ovaj predlog se prihvata naredne godine i Vlada Kneževine Srbije početkom 1840. odlučuje da „za sve škole u otačastvu našem patron bude” Sveti Sava, a

Savindan – krsna slava svih škola u Srbiji. O tome je donet i zakonski dokument 13. januara 1841. godine, kada je knez Mihailo Obrenović obavezao škole da svake godine Dan Svetog Save slave kao školsku slavu.

U drugoj polovini XIX veka slično se događa u Srbiji. Primera radi, na Savindan 1871. godine otvorena je u Kragujevcu prva učiteljska škola u oslobođenoj Srbiji, a 1881. donet je propis o uređenju i opremanju škola, kojim se zahteva da obavezno svaka škola ima ikonu Svetog Save. Dve godine kasnije, u Zakonu o ordenima Srbije, predviđa se i Orden Svetog Save sa njegovim likom, a 1886. u Beogradu se osniva Društvo Svetog Save sa osnovnim zadatkom da organizuje nacionalni i kulturno-prosvetni rad među Srbima koji žive van Srbije i proslavlju Savindana u srpskim školama na tim područjima.

Posle Drugog svetskog rata, Savindan je poslednji put proslavljen 1947. godine u našim školama, da bi ga u periodu od 1945. do 1990. godine jedino proslavljala Srpska pravoslavna crkva. Teško je bilo u tih pola veka da neka škola u Srbiji zadrži svoje ime, vezano za tog srpskog svetitelja. Istekom tog perioda, od 1990. godine Sveti Sava se proslavlja u školama Srbije, uz sećenje slavskog kolača, verski obred, osvećenje žita i kulturno-umetnički program đaka i nastavnika, što je ozvaničeno 1992. godine. Deset godina kasnije vraćena je veronauka kao izborni nastavni predmet u osnovne i srednje škole.

Opšti osvrt na lik i delo Svetog Save

Tragajući za brojnim podacima o životnom putu i stvaralačkom delu Rastka Nemanjića, poznatijem pod imenom Sveti Sava, njegovom doprinosu razvoju pismenosti i kulturi, veri i pravoslavlju, prevodilaštvu i zakonotvorstvu, diplomatiјi i školstvu..., s pravom mogu reći da je u istorijskom pamćenju i svesti širokih narodnih masa Sveti Sava ostao kao najznačajniji duhovnik, učitelj i prosvetitelj srpskog naroda. Crkva ga vidi kao učitelja vere i pravoslavlja, a običan svet – kao putujućeg učitelja koji prosvеćuje narod i uči ga praktičnom životu s jedinim ciljem da čoveku život bude lepši, plemenitiji i ljudskiji. Iz tih razloga Sveti Sava je vekovima bio patron (zaštitnik) škole i prosvete, pa mu je pre četvrt veka ta tradicionalna vrednost ponovo vraćena.

U Savinoj ličnosti egzistiraju dve, u osnovi protivurečne osobine. Iako monah najvišeg ranga, on je bio više čovek od akcije. Sva njegova dela i postupci govore o energičnosti a ne o pasivnosti, o razboritosti a ne o mistici. Svojom mudrošću, obrazovanjem i obaveštenošću umeo je da u svetu uoči, preuzme i donese u Hilandar, Studenicu, Žiču i ondašnju Srbiju sve ono što je

smatrao korisnim i vrednim za srpsku crkvu, državu i kulturu – u najširem smislu reči.

Kao višestruko obdarena i aktivna stvaralačka ličnost, Sveti Sava se pojavio u sudbonosnom istorijskom trenutku za srpski narod, doprinevši neposredno osamostaljivanju Srpske pravoslavne crkve, ali i srpske države. Od tada je prošlo osam stotina godina – jubilej za poštovanje i pamćenje svakog Srbina o otadžbini i rasejanju. Zato nije nimalo čudno što je knez Miloš Obrenović još pre dva veka doneo naredbu da se Savindan slavi kao školska slava, a posle osamnaest godina to je postala i zakonska obaveza. Setimo se da je knez Mihailo Obrenović 13. januara 1841. godine obavezao sve osnovne, srednje i visoke škole da Dan Svetog Save proslavljuju na najsvečaniji način i uz aktivno učešće svih đaka, njihovih učitelja i nastavnika.

Slobodno se može reći da je Sveti Sava alfa i omega naše duhovne kulture i svetovnog preporoda srpskog naroda. On je gorostas naše srednjovekovne misli i dela, kakvo XII i XIII vek nisu darovali ni mnogo većim i brojnijim narodima u Evropi i čitavom svetu. Od njega je počela duhovna vertikala srpskog naroda, koju su kasnije nastavili velikani poput Dositeja Obradovića i Vuka Stefanovića Karadžića. Zato smo ovakvim preglednim, istraživačkim i stvaralačkim radom želeli da visok jubilej Osam vekova srpske državnosti i duhovnosti obeležimo u časopisu Pedagogija na originalan način, sveobuhvatnim tekstom, odgovarajućim faksimilima i divnim fotografijama.

Bećković, M.: *Slovo o Svetom Savi* (Izvod iz besede pretočen u predgovor knjizi)

Literatura:

1. MOJA ŠKOLA SVETI SAVA, IK Jefimija, Kragujevac, 1996.
2. Bogdanović, dr D. (red.): SVETI SAVA, sabrani spisi, Beograd, Prosveta i Srpska književna zadruga, 1986.
3. Bogdanović, D.: ISTORIJA STARE SRPSKE KNJIŽEVNOSTI, Beograd, SKZ, 1991.
4. Grupa autora: Moja škola SVETI SAVA, Kragujevac, IK Jefimija, 1996.
5. Grupa autora: Sveti Sava u srpskoj istoriji i tradiciji (zbornik radova), Beograd, SANU, 1998.
6. Kolarić, dr I.: SVETI SAVA SRPSKI, harizma i mit, Niš, Prosveta, 1998.
7. Petrović, M.: RASTKO NEMANJIĆ – SVETI SAVA, (Felton povodom osam vekova od pojave Žitija svetog Simeona), objavljen u četiri nastavka: (1) Duhovni otac Srba, (2) Zajednički život s ocem, (3) Misionar i književnik, (4) Značaj Svetog Save; Niš, Narodne novine od 23. do 27. januara 2008.
8. Popović, J.: Svetosavlje kao filozofija života, Valjevo, Manastir Ćelije, 1993.

-
9. Potkonjak, dr N.: RASTKO NEMANJIĆ – SVETI SAVA, Beograd, Učiteljski fakultet, 2001.
 10. Simović, R. : Sveti Sava prvi srpski prosvjetitelj, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1991.
 11. Stanić, M.: Sava Nemanjić, Beograd, Narodna knjiga, 1955.
 12. Teodosije: Život oca našega Save, prvoga arhiepiskopa i učitelja srpskog, Beograd, 2004.
 13. Čorović, V.: Sveti Sava u narodnom predanju, Beograd, Narodno delo, 1990.

* * *

TEACHING AND PEDAGOGICAL MISSION OF SPIRITUAL AND LITERARU FATHER OF SERBIAN PEOPLE RASTKO NEMANJIC – ST SAVA

Summary: A great jubilee (800 years of Serbian state and spirituality) was the occasion for researching, processing and publishing a great number of materials about Rastko Nemanjić, the youngest son of Stefan Nemanja, known as St Sava (1175-1236). It was his endeavouring and hard work which enabled autocephaly of the Serbian Orthodox Church in 1219, and after that the first king in the dynasty of Nemanjić Stefan Prvovencani was crowned by the crown of the Serbian Orthodox Church, with the customs of the Orthodox Church. This is how Serbia, becoming a monarchy was given state and independence in the wider Balkan area. Sava's life path from the young prince Rastko, to becoming a monarch in Sveta Gora and building the monastery of Hilandar (together with his farther Stefan Nemanja, i.e. St Simeon Mirotocivic), reconciliation of his brothers (Stefan and Vukan) about the Serbian crown, diplomatic struggle for gaining autocephaly of the Serbian Orthodox church and proclaiming the first Serbian archbishop settled in Zica, was presented chronologically in this research paper. Missionary, educative and state role of St Sava were presented, as well as his numerous journeys as peacemaker and diplomat some were described and chronological review of creating many works was presented, which show wisdom and scholarly manner, high level of education and creativity. All of this raises him highly in the world of Serbian spiritual people and scholars, founders of Serbian literature and law makers, interpreters and cultural representatives, the roles that not so many people in this area can be proud of.

Key words: Serbia in the period of Nemanjić dynasty, St Sava, education, celebrating St Sava. Serbian Orthodox Church, founding Serbian literature, Savindan – School St patron's Day.

* * *

ПРОСВЕТИТЕЛЬНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МИССИЯ ДУХОВНОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО ОТЦА СЕРБСКОГО НАРОДА – РАСТКА НЕМАНИЧА, СВЯТОГО САВЫ

Высокий юбилей (800 лет сербской государственности и духовности) стал поводом для исследования, обработки и публикации богатых материалов о Раствко

Неманиче, младшем сыне Стефана Немани, более известного как Святой Сава (1175-1236). Его стараниями и самоотверженностью в 1219 году, сделана автокефальной Сербская Православная Церковь; первого короля из рода Неманичей – Стефана Првовенчанного – короновали, согласно православным обычаям, короной Сербской Православной Церкви. Таким образом Сербия, поднявшись до уровня королевства, обеспечила государственность и полную независимость на более широкой территории на Балканах.

Жизненный путь Савы, от молодого князя Раствко, дан в настоящей исследовательской работе, в хронологическом, кратком изложении: монашество на Святой Горе и строительство монастыря Хиландар (вместе со отцом Стефаном Неманя или Святым Симеоном -миротворцем), примирение поссорившихся по поводу сербского престола братьев (Стефана и Вукана), дипломатическая борьба за приобретение автокефалии Православной церкви, возведение на пост первого сербского архиепископа СПЦ в монастыре Жича.

Представлена также миссионерская, просветительная и государственная роль Святого Савы, описаны его многочисленные поездки в качестве миротворца и дипломата, дан хронологический отчет о создании многочисленных произведений, из которых исходят мудрость и высокий уровень образования и творчества. Все это поднимает его высоко на лестнице сербских священнослужителей и мудрецов, как основателя сербской литературы, закононадателя, переводчика и деятеля культуры. Мало кто из народов на этих просторах может похвастаться таким государственным деятелем.

Ключевые слова: Сербия в пору Неманичей, Святой Сава, Просвещение и космополитический мир, Сербская Православная церковь, Рождение Сербской литературы, Савиндан - Школьный праздник "слава"

Datum kada je uredništvo primilo članak: 24.04.2020.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljinje: 01.07.2020.

istraživanja

Selman I. Repišti, msr psihologije
Klinika za psihijatriju,
Klinički centar Crne Gore, Podgorica

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXV, 1-2, 2020.
UDK:
316.728-053.6:159.923.072(497.1)

DIMENZIJE LIČNOSTI KAO PREDIKTI ZADOVOLJSTVA ŽIVOTOM KOD PUNOLETNIH ADOLESCENATA

Rezime: Glavni cilj ove studije bio je utvrđivanje doprinosa dimenzija ličnosti zadovoljstvu životom među punoljetnim adolescentima. Uzorak su činile 102 osobe uzrasta od 18 do 26 godina ($M = 22.97$, $SD = 2.33$), među kojima je bilo 13 momaka (12.7%) i 89 djevojaka (87.3%). Istraživanje je provedeno onlajn, pri čemu je najviše ispitanika navelo da su iz Bosne i Hercegovine (njih 56, odnosno 54,9%), dok su ostali ispitanici iz Hrvatske, Srbije i Crne Gore. Za samoprocjenu pet dimenzija ličnosti (ekstraverzija, prijatnost, savjesnost, neuroticizam i otvorenost za nova iskustva) korišćena je Kratka verzija inventara velikih pet (BFI-10), a globalno zadovoljstvo životom mjereno je jednim ajtemom. Sve dimenzije ličnosti, osim otvorenosti za nova iskustva, bile su u niskim do umjerenim pozitivnim i statistički značajnim korelacijama sa zadovoljstvom životom adolescenata. Na osnovu multiple regresijske analize, utvrđeno je da osobine ličnosti objašnjavaju 21,9% varijanse zadovoljstva životom, pri čemu su se kao statistički značajni prediktori izdvojili ekstraverzija i savjesnost. Neuroticizam, dakle, nije bio statistički značajan prediktor, što je naknadno objašnjeno medijatorskom ulogom ekstraverzije u okviru njegove prvo bitno utvrđene povezanosti sa zadovoljstvom životom. Na kraju rada, diskutovano je o dobijenim rezultatima.

Ključne riječi: osobine ličnosti, Model velikih pet, BFI-10, zadovoljstvo životom, adolescenti.

Uvod

Adolescencija je razdoblje ljudskog razvoja praćeno intenzivnim fiziološkim, fizičkim, psihološkim i socioemocionalnim previranjima praćenim sazrijevanjem ličnosti. Razrješavanje adolescentnih kriza, tipičnih za ovo burno razdoblje, gotovo je pa nužno za uspostavljanje zdravog, stabilnog identiteta i adekvatne adaptacije na fizičku i socijalnu okolinu. Formiranje stabilnijih osobina ličnosti, vrijednosti, interesovanja i životnog stila karakteristično je za period kasne adolescencije. Kurtis (Curtis, 2015) je analizirala hronološke definicije adolescencije i utvrdila da, u najširem smislu, različiti autori i istraživači određuju trajanje ovog perioda od devete do 26. godine. Donja granica kasne adolescencije, odnosno prelaznog perioda koji karakteriše ulazak u srednju životnu dob, obično se poklapa sa punoljetstvom. Međutim, kako primjećuje Rudan (2004), njenu gornju granicu je teško procijeniti. Za potrebe ovog rada, odabrana je hronološka definicija kasne adolescencije kao životnog razdoblja koje traje od 18. do 26. godine, što je i određenje koje navode i neki drugi autori (npr. Leposavić i sar., 2000).

Ispitivanje determinanti zadovoljstva životom u adolescenciji predmet je mnogih studija, i to ne isključivo unutar područja razvojne psihologije. Kako navode Suza i Ljubomirski (Sousa i Lyubomirsky, 2001), *globalno* zadovoljstvo životom odnosi se na generalni osjećaj zadovoljstva, ali se, pored njega, može procjenjivati i zadovoljstvo pojedinim *domenima* života (npr. zadovoljstvo životom unutar porodice ili zadovoljstvo vezano za vrijeme provedeno u školi, na fakultetu, na poslu...). Seligston, Hibner i Valoa (Seligston, Huebner i Valois, 2003) dodaju da je zadovoljstvo životom određeno i zadovoljstvom samim sobom, prijateljstvima i životnom sredinom. Marçoneti i Rosije (Marcionetti i Rossier, 2016) su utvrdili da je globalno zadovoljstvo životom kod adolescenata povezano sa savjesnošću, neuroticizmom, ekstraverzijom, samoefikasnošću i opštim samopoštovanjem. U istom istraživanju, utvrđeno je da se opšte samopoštovanje može smatrati medijatorom povezanosti dimenzija ličnosti sa zadovoljstvom životom. Rej, Ekstremera i Pena (Rey, Extremera i Pena, 2011) su utvrdili da su sa zadovoljstvom životom kod adolescenata povezani neki aspekti percipirane emocionalne inteligencije (sposobnost zamjene negativnih misli pozitivnim razmišljanjem i tačnost prepoznavanja vlastitih emocija), kao i globalno samopoštovanje. Psihoticizam je u negativnoj korelaciji sa zadovoljstvom životom, doduše nešto nižom u odnosu na neuroticizam i ekstraverziju

(Weber, Ruch i Huebner, 2013). Veber i Hibner (Weber i Huebner, 2015) su na uzorku mlađih adolescenata utvrdili da su neuroticizam, ekstraverzija i savjesnost statistički značajni prediktori globalnog zadovoljstva životom, pri čemu se neuroticizam pokazao kao njegov najbolji prediktor. Sličan rezultat dobili su Foler i saradnici (Fowler i sar., 2018), s tim što su ovi autori ustanovili i da postavljanje visokih zahtjeva za druge osobe (kao jedan od aspekata perfekcionizma) pozitivno korelira sa globalnim zadovoljstvom životom. Šimak i saradnici (Schimmack i sar., 2004) dobili su da su doživljavanje pozitivnih emocija ("veseli" temperament), kao faceta ekstraverzije i depresivnosti (jedna od faceta neuroticizma) dobri prediktori globalnog zadovoljstva životom. Šu i saradnici (Xu i sar., 2017) utvrdili su da je odnos dimenzija ličnosti sa zadovoljstvom životom kod adolescenata kompleksniji nego što se čini i dokazali da stilovi suočavanja sa stresnim iskustvima i doživljajima mogu igrati medijatorsku ulogu u ovom odnosu.

Naše istraživanje fokusirano je na globalno zadovoljstvo životom, kao i dimenzije ličnosti koje su njegove potencijalne determinante. Kada je riječ o strukturi i procjeni ličnosti, odabran je Model velikih pet, za koji je utvrđeno da je kroskulturalno replikabilan (odnosno, relativno univerzalan) i da u dovoljnoj mjeri zahvata uobičajene indikatore ličnosti i s njima povezana ponašanja. Ovaj model obuhvata sljedeće dimenzije ličnosti: ekstraverzija – introverzija, prijatnost – antagonizam, savjesnost – nedostatak usmjerenja/organizacije, neuroticizam – emocionalna stabilnost i otvorenost – zatvorenost za nova iskustva (John i Srivastava, 1999).

Generalni cilj ove studije jeste ispitati doprinos pet bazičnih dimenzija ličnosti (ekstraverzije, prijatnosti, savjesnosti, neuroticizma i otvorenosti za nova iskustva) globalnom zadovoljstvu životom tokom kasne adolescencije.

Metod

Uzorak

U studiji su učestvovala 102 adolescente, od kojih je muškog pola bilo njih 13 (12,7%), a ženskog 89 ispitanika (87,3%). Dob je bila u rasponu od 18 do 26 godina ($M = 22.97$, $SD = 2.33$). U vrijeme provođenja studije, najviše ispitanika živjelo je u BiH ($N = 56$, odnosno 54,9%), potom u Hrvatskoj (38, tj. 37,3%), Srbiji (sedam ispitanika, 6,9%) i Crnoj Gori (jedan ispitanik, tj. 1% uzorka).

Instrumenti

Ispitanici su prvo ispunili kratki upitnik o sociodemografskim obilježjima: polu, uzrastu i državi u kojoj žive. Potom su, na Likertovoj petostepenoj skali, procijenili u kojoj mjeri su zadovoljni životom (od 1 – potpuno nezadovoljan/nezadovoljna do 5 – potpuno zadovoljan/zadovoljna). Globalno (opšte) zadovoljstvo životom mjereno je na isti način i u nekim drugim istraživanjima (npr. Raboteg-Šarić, Brajša-Žganec i Šakić, 2009).

Glavni instrument ove studije bila je desetoajtemska *Kratka verzija inventara velikih pet* (eng. *Short version of the Big Five Inventory – BFI-10*, Rammstedt i John, 2007), prezentovana u formatu petostepene skale Likertovog tipa (od 1 – uopšte se ne slažem sa tvrdnjom do 5 – u potpunosti se slažem sa tvrdnjom). Riječ je o mjeri samoprocjene sljedećih pet širokih, bazičnih dimenzija ličnosti: ekstraverzije (E), prijatnosti (saradljivosti, ugodnosti – eng. *agreeableness* - A), savjesnosti (C), neuroticizma (N) i otvorenosti za nova iskustva (O). Svaka dimenzija ličnosti mjerena je parom ajtema, među kojima je po jedan obrnutu bodovan. U ovoj studiji, sve korelacije među parovima ajtema po svakoj dimenziji bile su, očekivano, negativne i statistički značajne: $r = -.438, p < .001$ (E); $r = -.240, p = .015$ (A); $r = -.318, p = .001$ (C); $r = -.382, p < .001$ (N) i $r = -.427, p < .001$ (O). Možemo zapaziti da je korelacija među ajtemima prijatnosti niska (premda je, kako je već navedeno, statistički značajna). Pouzdanost tipa unutrašnje konzistencije inventara nije izračunata, budući da je riječ o heterogenom instrumentu koji, dakle, nema jedan predmet mjerena, već njih pet.

Postupak

Podaci su prikupljeni uz pomoć *online* softvera *SurveyMonkey*, nakon čega je formirana baza podataka u SPSS-u, gdje su izvršene i statističke analize. Instrumenti su distribuirani po društvenim mrežama, i to najviše u različitim interesnim grupama formiranim na ovim mrežama. Nisu registrovani nedostajući podaci, odnosno, svi ispitanici su odgovorili na sva pitanja. Obrada podataka uključila je kako izračunavanje deskriptivnih statističkih vrijednosti, tako i korelacijsku, te multiplu regresijsku analizu (MRA). Rezultati ispitanika za svaku dimenziju ličnosti su, u stvari, aritmetičke sredine odgovora na parove ajtema, izračunate nakon obrnutog bodovanja odgovarajućih ajtema.

Rezultati

Prvo su prikazane deskriptivne statističke vrijednosti (Tabela 1), potom rezultati korelacijske (Tabela 2), pa multiple regresijske analize (Tabela 3). Na kraju je prikazan rezultat izračuna parcijalne korelacije (Slika 1), kao i implikacije ovog rezultata.

Tabela 1. Deskriptivne statističke vrijednosti pet dimenzija ličnosti i zadovoljstva životom

	N	Min	Max	M	SD
Ekstraverzija	102	1.50	5.00	3.44	0.82
Prijatnost	102	2.50	5.00	3.84	0.72
Savjesnost	102	1.50	5.00	3.13	0.78
Neuroticizam	102	1.00	4.50	2.78	0.94
Otvorenost za nova iskustva	102	1.00	5.00	3.74	0.97
Zadovoljstvo životom	102	1.00	5.00	3.86	0.89

Iz Tabele 1 vidljivo je da su, generalno gledano, adolescenti dali veće procjene od teorijskog prosjeka (tj. od vrijednosti tri za petostepenu skalu) za ekstraverziju, prijatnost, savjesnost, otvorenost i zadovoljstvo životom. Najveća aritmetička sredina samoprocjena adolescenta dobijena je za zadovoljstvo životom ($M = 3.86$). S druge strane, najniža aritmetička sredina dobijena je u slučaju neuroticizma ($M = 2.78$). Ovdje treba naglasiti da je riječ o nekliničkoj populaciji, te su ovakvi rezultati odraz solidnog mentalnog zdravlja ispitanika. Najsličnije procjene adolescenti su davali na dimenziji prijatnosti, jer je u ovom slučaju standardna devijacija njihovih odgovora bila najmanja ($SD = 0.72$). Najveća varijabilnost u procjenama dobijena je za otvorenost za nova iskustva ($SD = 0.97$).

Tabela 2. Matrica interkorelacija dimenzija ličnosti i zadovoljstva životom

	A	S	N	O	ZŽ
Ekstraverzija (E)	.202*	.123	-.262**	-.027	.376***
Prijatnost (A)		.393***	-.409***	.001	.237*
Savjesnost (S)			-.167	-.026	.306**
Neuroticizam (N)				.014	-.218*
Otvorenost za nova iskustva (O)					.067

Napomena: ZŽ = zadovoljstvo životom; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

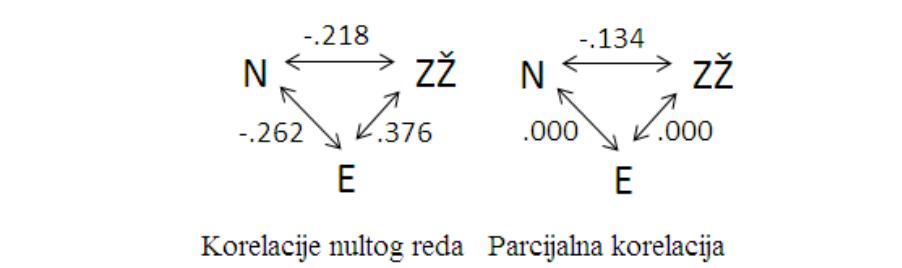
Iz Tabele 2 može se očitati da su sve dimenzije ličnosti, osim otvorenosti za nova iskustva, u statistički značajnim korelacijama sa zadovoljstvom životom. Adolescenti koji su zadovoljniji životom postižu više skorove na ekstraverziji ($r = .376$, $p < .001$) i procjenjuju sebe kao prijatnije ($r = .237$, $p = .016$) i savjesnije osobe ($r = .306$, $p = .002$) koje karakteriše nizak nivo neuroticizma ($r = -.218$, $p = .027$). Pored glavnih rezultata, dobijeno je da je ekstraverzija u pozitivnoj korelaciji sa prijatnošću ($r = .202$, $p = .041$), a u negativnoj sa neuroticizmom ($r = -.262$, $p = .008$). Prijatnost je u pozitivnoj korelaciji sa savjesnošću ($r = .393$, $p < .001$), dok negativno korelira sa neuroticizmom ($r = -.409$, $p < .001$). Međutim, nijedna od ovih dimenzija ličnosti nije bila u statistički značajnoj korelaciji sa otvorenosću za nova iskustva.

Tabela 3. Rezultati multiple regresijske analize (kriterijumska varijabla: zadovoljstvo životom)

	B	SE	β	p
Intercept	1.793	0.735		.017
Ekstraverzija	0.346	0.102	.317	.001
Prijatnost	0.062	0.131	.050	.638
Savjesnost	0.269	0.112	.234	.018
Neuroticizam	-0.071	0.095	-.076	.453
$F = 6.811$, $p < .001$; $R = .468$; $R^2 = .219$; $cR^2 = .187$				

Skupni doprinos četiri prediktora, u sklopu postavljenog modela, bio je statistički značajan, $F(4,97) = 6.811$, $p < .001$ (Tabela 3). Navedene dimenzije ličnosti objašnjavaju 21,9% varijanse zadovoljstva životom kod adolescenata. Dva su statistički značajna prediktora – ekstraverzija ($\beta = .317$, $p = .001$) i savjesnost ($\beta = .234$, $p = .018$), pri čemu je ekstraverzija bolji prediktor globalnog zadovoljstva životom kod adolescenata.

Zanimljivo je da neuroticizam nije bio statistički značajan prediktor globalnog zadovoljstva životom. Naime, očekivalo se da napetiji i zabrinutiji adolescenti izvještavaju o slabijem zadovoljstvu životom. Uostalom, vidjeli smo da je u Tabeli 2 korelacija između neuroticizma i zadovoljstva životom bila negativna ($r = -.218$) i statistički značajna. Kako su ekstraverzija, neuroticizam i zadovoljstvo životom u statistički značajnim interkorelacijskim (v. tabelu 2), provjerili smo da li ekstraverzija ima mediatorsku ulogu u korelaciji neuroticizma sa zadovoljstvom životom. U tu svrhu, izračunali smo parcijalnu korelaciju između neuroticizma i zadovoljstva životom, čime smo kontrolisali (parcijalizovali) djelovanje ekstraverzije. Ispostavilo se da koeficijent parcijalne korelacije iznosi $pr = -.134$ i da nije statistički značajan ($p = .182$).



Slika 1. Povezanost neuroticizma i zadovoljstva životom prije i nakon kontrole djelovanja ekstraverzije

Dakle, neuroticizam ostvaruje povezanost sa zadovoljstvom životom indirektno, tj. preko ekstraverzije, dok direktna povezanost ove dimenzije ličnosti sa zadovoljstvom životom više nije statistički značajna. Drugim riječima, ekstraverzija je u ulozi medijatora ove povezanosti (v. prikaz na Slici 1).

Rasprava

U ovoj studiji, utvrđeno je da su adolescenti, generalno gledajući, zadovoljni svojim životom, budući da je prosječna vrijednost njihovih rezultata viša u odnosu na teorijski (očekivani) prosjek na mjeri zadovoljstva životom koju smo koristili. Većina adolescenata sebe opisuje kao ekstraverte, prijatne i savjesne osobe, te kao emocionalno stabilne (tj. ispodprosječno pozicionirane na dimenziji "neuroticizam") i otvorene za nova iskustva. Saldo, Minč i Hiron (Suldo, Minch i Hearon, 2014) dobili su statistički značajne korelacije svih pet dimenzija ličnosti sa zadovoljstvom životom kod adolescenata, s tim da je korelacija otvorenosti za nova iskustva bila najniža.

Sve dimenzije ličnosti, osim otvorenosti za nova iskustva, korelirale su statistički značajno sa zadovoljstvom životom. Tako su adolescenti koji sebe opisuju kao ekstravertne, prijatne (saradljive), savjesne i emocionalno stabilne osobe izvijestili o većem zadovoljstvu životom u odnosu na one koji su introvertni, nedovoljno saradljivi, manje savjesni i manje emocionalno stabilni.

Međutim, pravu sliku o relacijama dimenzija ličnosti i zadovoljstva životom kod adolescenata dobili smo uključivanjem ovih varijabli u multiplu regresijsku analizu. Četiri dimenzije ličnosti zajedno su objasnile 21,9% varijanse globalnog zadovoljstva životom. Jedan dio preostale varijanse kriterijumske varijable mogao bi se objasniti opštim samopoštovanjem,

porodičnom kohezijom, podrškom roditelja i percipiranim (socio)ekonomskim statusom adolescenata, kako je dobijeno u istraživanju koje su provele Raboteg-Šarić, Brajša-Žganec i Šakić (2009). Takođe, treba uzeti u obzir i doprinos dvije bazične psihološke potrebe (kompetencije i autonomije) u objašnjavanju varijanse zadovoljstva životom (Bratko i Sabol, 2006). U našoj studiji, ispostavilo se da su ekstraverzija i savjesnost statistički značajni prediktori zadovoljstva životom. Drugim riječima, društveniji, komunikativniji i socijalno dominantniji adolescenti naveli su veći stepen zadovoljstva životom. Takođe, marljivi i organizovani adolescenti sa većom potrebom za postignućem davali su veće samoprocjene zadovoljstva životom. Za ekstraverte je tipično da imaju razvijeniju mrežu socijalne podrške, time i više prijatelja i poznanika sa kojima mogu uživati u raznim aktivnostima. Za razliku od introverata, socijabilniji su i asertivniji (npr. Saucier i Ostendorf, 1999), odnosno, otvoreniji prema socijalnoj sredini i socijalno dominantniji. Iz toga proizilazi da su ekstraverti skloniji aktivno participirati u različitim društvenim dešavanjima i situacijama, iz čega crpe osjećanja zadovoljstva i prijatnosti. Kako su po prirodi dominantnije osobe, obično imaju i viši nivo opštег samopoštovanja u odnosu na introverte (npr. Amirazodi i Amirazodi, 2011). A opšte samopoštovanje je u pozitivnoj korelaciji sa zadovoljstvom životom (Marcionetti i Rossier, 2016). Kada je riječ o savjesnim adolescentima (ali i ostalim dobrim grupama), oni racionalno koriste vrijeme, redovno planiraju svoje aktivnosti, istrajni su i usmjereni ka postignuću. Ovakva ponašanja ih predisponiraju za doživljavanje osjećaja kompetentnosti, što u konačnici može povećati (ili održavati) osjećaj zadovoljstva životom. Pored toga, savjesnost pozitivno korelira sa opštim samopoštovanjem (npr. Pullman i Allik, 2000; Robins i sar., 2001), koje je, kako je već navedeno, takođe u pozitivnoj korelaciji sa zadovoljstvom životom. Prijatne, odnosno saradljive osobe, sklene su pomagati drugima, usrećiti osobe u nevolji i nesebično dijeliti ono što imaju sa ljudima iz svoje okoline (npr. Costa i McCrae, 1995). Dakle, ovakve osobe su više usmjerene na udobrovoljavanje drugih i unapređenje njihovog osjećaja blagostanja. Međutim, pitanje je koliko su one same zadovoljne životom i da li se osobe iz njihove okoline trude da im u istoj mjeri užvrate brigu i pažnju. Stoga nije začuđujuće što saradljivost nije bila statistički značajan prediktor zadovoljstva životom. Bratko i Sabol (2006) su na uzorku osoba u kasnoj adolescenciji i mlađoj odrasloj dobi dobili da su ekstraverzija, savjesnost i neuroticizam statistički značajni prediktori njihovog zadovoljstva životom. Slične rezultate na uzorku adolescenata dobili su Saldo, Minč i Hiron (Suldo, Minch i Hearon, 2014), kao i Veber i Hibner (Weber i Huebner, 2015) na uzorku mlađih adolescenata.

U našem istraživanju utvrđeno je i da ekstraverzija može biti smatrana medijatorom odnosa neuroticizma sa zadovoljstvom životom kod adolescenata. Na primjer, napeti, neraspoloženi introverti mogu biti nezadovoljni životom iz bar dva razloga: (1) predisponirani su za nezadovoljstvo, nedovoljnu sposobnost da se opuste i doživljavanje anksioznosti (visok neuroticizam) i (2) nisu dovoljno uspješni u uspostavljanju i održavanju socijalnih kontakata (izražena introverzija). U suštini, zajednička karakteristika neuroticizma i introverzije jeste nedostatak socijalne odvažnosti (možda i odgovarajućih socijalnih vještina), što bi se moglo odraziti i na nezadovoljstvo životom.

Drugo objašnjenje rezultata da neuroticizam nije bio statistički značajan prediktor globalnog zadovoljstva životom kod adolescenata može biti slaba pouzdanost mjere ove dimenzije ličnosti. Naime, ona se mjerila uz pomoć samo dvije tvrdnje. Sadržaj ovih tvrdnji odnosi se na sklonost neke osobe ka tome da se lako iznervira (što je indikator visokog stepena neuroticizma), odnosno da dobro podnosi stres (indikator visokog nivoa emocionalne stabilnosti). Ove tvrdnje, u stvari, ne zahvataju sve aspekte neuroticizma (kao što su, na primjer, hostilnost i depresivnost). Stoga se može očekivati statistički značajan rezultat ako se primijeni pouzdanija i valjanija mjera ove dimenzije, što je slučaj u već navedenim istraživanjima u kojima je i dobijen ovakav rezultat.

Prednost ovog istraživanja predstavlja provođenje medijatorske analize odnosa neuroticizma sa zadovoljstvom životom, gdje je ekstraverzija predstavljala varijablu koja je kontrolisana. Takođe, u ovom istraživanju je provjerena kriterijumska valjanost instrumenta *BFI-10*, pri čemu je globalno zadovoljstvo životom bila kriterijumska varijabla.

Nekoliko je nedostataka provedene studije. Prvi je prigodan uzorak momaka i djevojaka u periodu kasne adolescencije. Drugi je nedovoljna zastupljenost ispitanika muškog pola, koji su činili samo 12,7% uzorka. Moguće je da su djevojke bile više motivisane da pruže samoprocjene kako svoje ličnosti, tako i zadovoljstva životom. Treći nedostatak odnosi se na upotrebu kratke mjere dimenzija ličnosti, sa nešto skromnijim psihometrijskim karakteristikama u odnosu na iscrpnije, tj. sadržajno valjanije i osjetljivije mjere ličnosti.

Praktične implikacije ovog rada poklapaju se sa zaključcima studije: (1) većina momaka i djevojaka u kasnoj adolescenciji izvještava o iznadprosječnom nivou ekstraverzije, prijatnosti, savjesnosti, emocionalne stabilnosti, otvorenosti za iskustva i zadovoljstva životom; (2) komunikativnije i socijalno dinamičnije osobe, kao i osobe koje su organizovane i posvećene ostvarivanju planiranih ciljeva su, generalno gledano, zadovoljnije životom u odnosu na zatvorene i nedovoljno marljive

osobe; (3) dimenzije ličnosti objašnjavaju malo više od petine varijanse globalnog zadovoljstva životom, stoga bi trebalo uzeti u obzir i druge relevantne prediktore poput opštег samopoštovanja, samoefikasnosti, porodične kohezivnosti i emocionalne inteligencije; (4) odnos neuroticizma i globalnog zadovoljstva može se ostvariti indirektnim putem (u ovoj studiji, kao mediatorska varijabla ovog odnosa identifikovana je ekstraverzija).

Preporuke za buduća istraživanja uključile bi ispitivanje determinanti kako globalnog zadovoljstva životom, tako i zadovoljstva pojedinim domenima života kod momaka i djevojaka, zasebno. Takođe bi trebalo uzeti u obzir potencijalne odrednice zadovoljstva životom poput uzrasta adolescenata, njihovog školskog/akademskog uspjeha, subjektivnog blagostanja i socijalne podrške (npr. podrške vršnjaka i porodice). Takođe, potrebno je i dalje raditi na identifikaciji potencijalnih medijatora odnosa dimenzija ličnosti i zadovoljstva životom.

Literatura:

1. Amirazodi, F. i Amirazodi, M. (2011). Personality traits and self-esteem. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 713–716. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.296.
2. Bratko, D. i Sabol, J. (2006). Osobine ličnosti i osnovne psihološke potrebe kao prediktori zadovoljstva životom: rezultati on-line istraživanja, *Društvena istraživanja*, 15, 693–711.
3. Costa, P. T. i McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory (PDF), *Journal of Personality Assessment*, 64, 21–50.
4. Curtis, A. C. (2015). Defining adolescence. *Journal of Adolescent and Family Health*, 7, članak br. 2, <https://scholar.utc.edu/jafh/vol7/iss2/2> (25. 3. 2020).
5. Fowler, S. A., Davis, L. L., Both, L. E. i Best, L. A. (2018). Personality and perfectionism as predictors of life satisfaction: The unique contribution of having high standards for others. *FACETS*, 3, 227–241. doi:10.1139/facets-2017-0084.
6. John, O. P. i Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives, u: L. A. Pervin i O. P. John (ur.), *Handbook of personality: Theory and research* (vol. 2, pp. 102–138). New York: Guilford Press.
7. Leposavić, Lj., Barać, Z., Lakić, A., Barišić-Rojnić, J., Nikolić-Balkoski, G. i Milovanović, S. (2000). Psihoze u adolescenciji. *Engrami*, 22, 23–30.
8. Marcionetti, J. i Rossier, J. (2016). Global life satisfaction in adolescence: The role of personality traits, self-esteem, and self-efficacy. *Journal of Individual Differences*, 37, 135–144. doi:10.1027/1614-0001/a000198.
9. Pullmann, H. i Allik, J. (2000). The Rosenberg Self-Esteem Scale: its dimensionality, stability and personality correlates in Estonian, *Personality and Individual Differences*, 28, 701–715.
10. Raboteg-Šarić, Z., Brajša-Žganec, A. i Šakić, M. (2009). Life satisfaction in adolescents: The effects of perceived family economic status, self-esteem and quality of family and peer relationships. *Društvena istraživanja*, 18, 547–564.

-
11. Rammstedt, B. i John, O.P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German, *Journal of Research in Personality*, 41, 203–212.
 12. Rey, L., Extremera, N. i Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20, 227–234. doi:10.5093/in2011v20n2a10.
 13. Robins, R. W., Tracy, J. L., Trzesniewski, K., Potter, J. i Gosling, S. D. (2001). Personality correlates of self-esteem. *Journal of Research in Personality*, 35, 463–482. doi:10.1006/jrpe.2001.2324.
 14. Rudan, V. (2004). Normalni adolescentni razvoj, *Medix*, 10, 36–39.
 15. Saucier, G. i Ostendorf, F. (1999). Hierarchical subcomponents of the Big Five personality factors: a cross-language replication. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 613–627. doi: 10.1037/0022-3514.76.4.613.
 16. Schimmack, U., Oishi, S., Furr, R. M. i Funder, D. C. (2004). Personality and life satisfaction: a facet-level analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1062–1075. doi: 10.1177/0146167204264292.
 17. Seligson, J. L., Huebner, E. S. i Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61, 121–145. doi: 10.1023/A:1021326822957.
 18. Sousa, L. i Lyubomirsky, S. (2001). Life satisfaction. U J. Worell (Ur.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (vol. 2, pp. 667-676). San Diego, CA: Academic Press.
 19. Suldo, S. M., Minch, D. R. i Hearon, B. V. (2014). Adolescent life satisfaction and personality characteristics: investigating relationships using a Five Factor Model, *Journal of Happiness Studies*, 16, 965–983. doi:10.1007/s10902-014-9544-1.
 20. Weber, M. i Huebner, E. S. (2015). Early adolescents' personality and life satisfaction: A closer look at global vs. domain-specific satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 83, 31–36. doi:10.1016/j.paid.2015.03.042.
 21. Weber, M., Ruch, W. i Huebner, E. S. (2013). Adaptation and initial validation of the German version of the Students' Life Satisfaction Scale (German SLSS), *European Journal of Psychological Assessment*, 29, 105–112. doi:10.1027/1015-5759/a000133.
 22. Xu, L., Liu, R. D., Ding, Y., Mou, X., Wang, J. i Liu, Y. (2017). The mediation effect of coping style on the relations between personality and life satisfaction in Chinese adolescents, *Frontiers in Psychology*, 8, članak br. 1076, doi:10.3389/fpsyg.2017.01076.

* * *

DIMENSIONS OF A PERSON AS PREDICTORS OF SATISFACTION OF LIFE OF ADULT ADOLESCENTS

Summary

The main aim of this study was determining contribution of personality dimensions about satisfaction of life among the adult adolescents. The sample included 102 young people age 18 to 26 ($M = 22.97$, $SD = 2.33$), among which there were 13 boys (12.7%) and 89 girls (87.3%). The research was performed online, and most of the respondents were from Bosnia and Herzegovina (56, i.e. 54.9%), whereas the rest were from Croatia, Serbia, and

Montenegro. The self estimation of five dimensions of the person (extraversion, pleasantness, conscientiousness, neuroticism and openness for new experience) was estimated by the Short version of inventory of the great five (BFI-10), and global satisfaction with life was measured by the single item. All dimensions of personality, apart from openness for new experience were in low to mildly positive and statistically significant correlations with life of the adolescents. Based on multiple regression analysis, it was determined that certain personality features explain 21.9% variance of the satisfaction with life, and statistically significant predictors are extraversion and conscientiousness. Nevertheless, neuroticism was not statistically significant predictor, which was additionally explained by mediator's role of extraversion within its primarily determined connection with satisfaction with life. In the end, potential explanations of the given results were discussed.

Key words: personality features, Model of the great five, BFI-10, satisfaction with life, adolescents.

* * *

ЛИЧНОСТНЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ КАК ПРЕДИКТОР УДОВОЛЬСТВИЯ У СОВЕРШЕНОЛЕТНИХ ПОДРОСТКОВ ЖИЗНЮ

Основная цель этого исследования состояла в том, чтобы определить вклад личностных аспектов в удовлетворенность жизнью взрослых подростков. Выборка состояла из 102 человек в возрасте от 18 до 26 лет ($M=22,97$, $SD=2,33$) среди которых было 13 парней (12,7%) и 89 девушек (87,3%). Опрос проводился онлайн, причем большинство респондентов заявили, что они из Боснии и Герцеговины (56, соответственно 54,9%) ; остальные респонденты были из Хорватии, Сербии и Черногории. Короткая версия "Большой пятерки" (БФИ – 10) использована для самооценки пяти личностных измерений (экстраверсия, приятность, добросовестность, невротизм, открытость для новых переживаний) ; глобальная удовлетворенность жизнью измерялась одним элементом.

Все аспекты личности, кроме открытости для нового опыта, были в пределах от низкой до умеренно позитивной и статистически значимой корреляции с удовлетворенностью подростком жизнью. На основании анализа множественной регрессии было установлено, что черты личности объясняют 21,9% различий в удовлетворенности жизнью, причем экстраверсия и сознательность выделяются в качестве статистически значимых предикторов.

Следовательно, невротизм не был статистически значимым предиктором, что в последствии было объяснено посреднической ролью экстраверсии, в ее изначально установленной связи с удовлетворенностью жизнью. В конце статьи обсуждались возможные объяснения полученных результатов.

Ключевые слова: черты личности, модель "большой пятерки", БФИ-10, удовлетворенность жизнью, подростки

Datum kada je uredništvo primilo članak: 09.04.2020.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatiло članak za objavlјivanje: 01.07.2020.

Ivana Đ. Apostolović
student master akademskih studija
na Fakultetu pedagoških nauka
Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXV, 1-2, 2020.
UDK:
373.21:37.017
37.06:373.21

STAVOVI RODITELJA O ZNAČAJU PREDŠKOLSKE USTANOVE ZA MORALNO VASPITANJE DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA¹

Rezime: U radu su predstavljeni stavovi roditelja o značaju predškolske ustanove za moralno vaspitanje dece predškolskog uzrasta. Primenom deskriptivne metode i postupka skaliranja, ispitani su stavovi roditelja o značaju saradnje porodice i predškolske ustanove za moralno vaspitanje dece predškolskog uzrasta. Roditelji su iznosili svoje stavove za date tvrdnje, u kontekstu značaja predškolske ustanove za moralno vaspitanje dece i kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi, kao značajnih odrednica uslova za usvajanje društvenih normi i poželjnih oblika dečjeg ponašanja. Rezultati istraživanja ukazuju na pozitivne stavove roditelja o ulozi predškolske ustanove i vaspitača u moralnom vaspitanju njihove dece. Roditelji potvrđuju da im predškolska ustanova značajno

¹ U radu su delom predstavljeni rezultati istraživanja koje je urađeno za potrebe pripreme diplomskog rada Ivane Apostolović, na temu *Specifičnosti moralnog razvoja dece predškolskog uzrasta*, na Fakultetu pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina.

pomaže u moralnom vaspitanju njihove dece i da se u predškolskoj ustanovi vaspitno-obrazovnim radom sa decom značajno doprinosi stvaranju uslova da deca usvajaju društvene norme i poželjne oblike ponašanja.

Ključne reči: moralno vaspitanje, moralni razvoj, karakteristike razvoja predškolskog deteta, predškolska ustanova, porodično vaspitanje.

Uvod

Vaspitanje i obrazovanje dece predškolskog uzrasta u našem društvu sistemski je utvrđeno i odvija se na organizovan način, čime se unapređuje razvoj svih dečijih potencijala, a time doprinosi i moralnom vaspitanju. Organizovanjem vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama stvaraju se kvalitetni uslovi za odrastanje i razvoj dece, pozitivna psihosocijalna klima koja unapređuje socijalno-emocionalni razvoj dece, a kreira se i podsticajna vaspitna sredina koja pruža široke mogućnosti za usmeravanje društveno-moralnog vaspitanja u pravcu poželjnog za dete, samim tim i za društvo u kojem dete odrasta i predstavlja njegov potencijal.

Uzimajući u obzir *aspekte razvoja* ličnosti deteta, odnosno *sfere razvoja* istaknute u *Opštim osnovama predškolskog programa*, kojim se reguliše vaspitno-obrazovni rad u predškolskim ustanovama, moralni razvoj deteta u ovom radu posmatramo kao deo tj. aspekt celovitog razvoja ličnosti deteta. Uobičavanje i izgrađivanje moralnog ponašanja deteta, otpočinje u samoj porodici deteta, jer porodica je *baza*, odnosno prva sredina u kojoj se dete vaspitava i uči životu, priprema za školu, u širem smislu i za život. Isti zahtevi i zadaci (od strane vaspitača), u pogledu moralnog razvoja ličnosti, pred dete se postavljaju i ostvaruju i u predškolskoj ustanovi. Kasnije, u oblikovanju i izgrađivanju moralnog ponašanja deteta, deo odgovornosti preuzima osnovna škola, a zatim i ostale za dete i porodicu, važne institucije društva.

Uloga predškolske ustanove u moralnom razvoju predškolskog deteta

Naše društvo je danas zahvaćeno procesom tranzicije i uspešno egzistira u postojećim uslovima. Mediji nam ukazuju na to da ga prate značajne socijalne, privredne, društveno-ekonomske promene koje se očigledno reflektuju na porodicu u njenim različitim sferama. Predškolska ustanova je danas za dete i porodicu i dalje značajna vaspitno-obrazovna sredina jer pruža podršku porodici, preuzimajući njene različite uloge koje u potpunosti ona ne ostvaruje: dopunjaje, kompenzuje, čime doprinosi

celovitom razvoju ličnosti deteta, a time i moralnom vaspitanju. Uvažavajući činjenicu da je sfera predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece u našem društву sistemski regulisana, autori ističu da su uslovi u predškolskoj ustanovi u kojima borave deca od najmlađeg jaslenog do najstarijeg pripremnog predškolskog uzrasta kreirani tako da pogoduju opštem detetovom razvoju, a time i moralnom vaspitanju.

Prema mišljenju E. Kamenova: „Savremena predškolska ustanova ima zadatak da deci obezbedi povoljnu društvenu i materijalnu sredinu sa svim potrebama, uslovima i podsticajima za razvoj bogatih, raznovrsnih i osmišljenih aktivnosti, kojima oni mogu predano da se bave koristeći svoje ukupne potencijale za razvoj sposobnosti. Smatra se da deci treba omogućiti već na tim uzrastima, da se igraju, praktično, konstruktivno i stvaralački deluju i sarađuju sa vršnjacima i odraslim osobama u ustanovi i van nje” (Kamenov, 2007: 5). Uloga predškolske ustanove u moralnom razvoju deteta je važna, jer se u intencionalnim uslovima kakve ona pruža ostvaruje nega, vaspitanje i obrazovanje dece svih uzrasta, a time i doprinosi moralnom aspektu razvoja njihove ličnosti.

Od nastanka prvih predškolskih ustanova do danas, predškolske ustanove su se osavremenjivale i pratile tekovine vremena, prilagođavale se deci i promenama koje prate društvo. Tradicija predškolstva ima dugačku istoriju. Kako ističe E. Kopas-Vukašinović: „Tradicija našeg predškolskog vaspitanja i obrazovanja je duga više od 150 godina i u tom periodu dešavale su se različite promene u pomenutim uslovima, koje su doprinosile različitom koncepcijском sagledavanju programa, kroz koje su se prelamali stavovi o deci, detinjstvu i predškolskom vaspitanju i obrazovanju. U tom dugom periodu je dolazilo do lutanja, uspona i padova u organizaciji predškolskih ustanova i pripremi programa za rad u njima, koji su bili uslovljeni konkretnim prilikama u zemlji, kao i vodećim pedagoškim idejama i filozofijom vaspitanja određenog vremena” (Kopas-Vukašinović, 2010: 141). Kao što ističe pomenuti autor, „vaspitno-obrazovni rad sa malom decom je organizovan prema programskim koncepcijama u kojima su se ogledale vladajuće pedagoške ideje, stavovi, odnosi i čitava koncepcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja određenog vremena” (Kopas-Vukašinović, 2010: 141). Iako je naše društvo zahvaćeno tranzicijom, u današnjim uslovima ono doprinosi moralnom vaspitanju dece na adekvatan, institucionalno organizovan način. Predškolske ustanove u kojima borave deca od najmlađeg jaslenog do najstarijeg pripremnog predškolskog uzrasta pružaju optimalne uslove za svu decu, što se ogleda i kroz doprinos moralnom vaspitanju. Najvažniju ulogu u moralnom razvoju ima porodica, jer je ona bila i još uvek je primarna sredina u kojoj se dete vaspitava. Porodica je baza, postavlja

temelj svemu, daje osnove moralu, dok je uloga predškolske ustanove u ovome takođe važna, ali ne i predimenzionirana.

N. Trnavac i J. Đorđević, ističu: „Predškolsko vaspitanje je u funkciji ostvarenja, vaspitanja svestrane ličnosti. U istoriji vaspitne delatnosti lako je zapaziti da se ostvarivanje zadataka predškolskog vaspitanja sve više pomera sa porodice na društveno organizovane oblike vaspitanja. Zaposlenost oba roditelja, sve veća društvena angažovanost članova porodice i sve veća složenost procesa vaspitanja, naročito predškolske dece, doveli su do naglog otvaranja velikog broja dečjih vrtića. Uloga društveno organizovanih oblika predškolskog vaspitanja nije samo u tome da deca imaju neki „socijalni azil” i smeštaj dok su roditelji na poslu ili da deca negde „utroše” svoje vreme dok ne dođu u vreme obaveza i dužnosti odraslih. Predškolsko vaspitanje ima i svoju društvenu i pedagošku funkciju i nijednu od ovih uloga ne treba zanemarivati“ (Trnavac i Đorđević, 2005: 78). U predškolskim ustanovama borave deca različitih uzrasta. Od najranijeg uzrasta, vaspitno-obrazovnim radom, podstiče se negovanje i razvoj vrlina kod dece. Kako svako uzrasno doba ima svoje specifične karakteristike koje treba „iskoristiti” u radu tj. u moralnom oblikovanju, učenje lepom ponašanju kreće od najranijeg uzrasta deteta. Adekvatnim vaspitnim postupcima, deci se u vaspitanju postavljaju jasne granice u ponašanju, kako bi shvatila šta smeju, a šta ne smeju da rade, neguje se i međusobna saradnja s ciljem socijalizacije. Socijalizacijom dete prihvata pravila koja važe za svu decu i lepo se oseća u kolektivu tj. grupi u kojoj boravi. Socijalizovano dete je zadovoljno dete, ima razvijen osećaj pripadnosti grupi, pa zajedno sa ostalom decom i vaspitačima, raste, razvija se, odrasta i uči se lepom ponašanju i manirima.

Uloga vaspitača u moralnom vaspitanju dece predškolskog uzrasta

Jedan od ciljeva koji se ostvaruju realizacijom različitih programskih aktivnosti u predškolskoj ustanovi jeste priprema dece za školu i za život koji ga očekuje. Kada je u pitanju moralni razvoj kao deo celovitog razvoja deteta, uloga predškolske ustanove je da na pedagoški utemeljenim osnovama, u kvalitativnom smislu za dete, pravilno usmerava njegov moralni razvoj, da neguje one vrline koje kada dete odraste mogu postati njegove trajne osobine. Važnu ulogu u ovome ima moralnost samog vaspitača, jer ona predstavlja zamisao od koje polazi u ophođenju prema svemu što ga okružuje. Od lične životne filozofije vaspitača zavise postupci u konkretnom vaspitnom delovanju. Osobine koje treba da poseduje svaki vaspitač podrazumevaju: ljubav prema pozivu koji je izabrao, ljubav prema deci, ličnu dobrotu i istančan osećaj za umerenost u svemu, za pravdu i istinoljubivost. Ponašanje deteta je nešto što se kontinuirano izgrađuje, a značajan doprinos

tome daju vaspitači, jer ponašanje dece usmeravaju ka ophođenju prema vršnjacima i odraslim osobama, prihvatljivom u društvu. „Čudljivost dece nije nikad delo prirode nego posledica lošeg vaspitanja. Uzrok je u njihovoj navici ili da se pokoravaju ili da zapovedaju, a ja sam već sto puta rekao da ne smeju činiti ni jedno ni drugo. Tvoj vaspitanik imaće, dakle, samo one čudi koje mu ti budeš dao i sasvim je pravo da trpiš zbog svoje pogreške” (Ruso, 1950: 134). Deca su različita, imaju različitu narav. Često u međusobnoj igri prave greške, ponekad ispoljavaju agresiju, što nije dobro, jer u grupi treba da se neguje pozitivna psihosocijalna klima. Dete koje je pogrešilo, treba da uvidi svoju pogrešku i prepozna osećaj osobe prema kojoj se neprimereno ponašalo (npr. kada drugom detetu sruši kućicu, pocepa crtež), da shvati da bi se i ono tako osećalo u istoj situaciji. Ovde možemo govoriti o *internalizaciji*, mehanizmu razvoja i vaspitanja, koji određuje dečji razvoj. Kad jednu konkretnu radnju dete doživi čulima (očima, ušima, rukama i sl.), zatim je preradi na mentalnom planu, kao finalni rezultat javiće se razumevanje određene situacije. Poželjno je stvarati situacije u kojima dete može uvideti šta je ispravno, a šta nije (u odnosu prema drugoj deci, odraslima, biljkama, životinjama). Samo kao aktivni učesnik, dete može da uvidi i shvati tj. internalizuje ono što se sugeriše od strane vaspitača, odnosno ono što vaspitač ciljano promoviše u radu. Za sve ovo, potrebno je vreme, trud i strpljenje. Takođe, u moralnom oblikovanju ličnosti deteta moramo uvažiti *zakonitosti dečjeg razvoja*, kao i *osnovne karakteristike deteta predškolskog uzrasta*. Prvenstveno od toga treba polaziti u radu, jer razvoj deteta u intencionalnim uslovima, u smislu izgrađivanja poželjnih moralnih osobina se ne može ubrzati, kao što se ni voće ne može jesti zeleno. Potrebno mu je sazrevanje. Isto je tako i sa decom, ona će shvatiti neke pojmove, a za to je potrebno vreme, rast, razvoj i sazrevanje (kognitivno, socijalno-emocionalno i dr.). Prema L. Kolbergu (Colberg, L.): „Moralno vaspitanje je vođenje čoveka uzlaznim putem, a ne stavljanje u njegovu dušu znanja kojeg tu prethodno nije bilo” (Kolberg, prema Popović, 1978: 92).

Deca predškolskog uzrasta nemaju izgrađen moral. Zadatak vaspitača je da neguje vrline. U tom činjenju vaspitač promoviše vrednosti društva, ali se u njegovom idejnou i praktičnom delovanju reflektuju i njegovi lični stavovi. Moralne vrednosti se izgrađuju u porodici, na njihovo formiranje utiču uslovi u kojima živimo, duhovnost, obrazovanje roditelja, kultura, tradicija. Stiće se utisak da svaki vaspitač, bez obzira na opštu moralnost i vrednosti koje mu društvo nameće u radu i činjenju, u interakcijskom odnosu sa decom teži svojoj unutrašnjoj moralnosti i da se njome upravlja. Poželjno je da svako ko se bavi decom predškolskog uzrasta poseduje usvojen ispravan sistem moralnih vrednosti.

Značaj igre za moralno vaspitanje deteta

Igra je od velikog značaja za moralno vaspitanje, jer doprinosi razvoju svih stvaralačkih potencijala dece, izvor je smeđa, sreće i radosti za svako dete. U igri dete stiče dobrog druga, uči da komunicira, raduje se. U pedagoškoj literaturi postoje različite teorije o nastanku moralnosti, moralnom vaspitanju i moralnom razvoju deteta, i mogu se proučavati sa različitih aspekata. Doprinos tumačenju moralnosti deteta dali su istaknuti naučnici: Pijaže (Piaget, J.), Kolberg (Colberg, L.), Bajer (Baier, K.), Hofman (Hoffman, M. L.) i drugi. U tumačenju dečje igre za moralni razvoj deteta, polazimo od ideje da je igra nekad bila i još uvek je osnovna i najvažnija delatnost (rad) deteta predškolskog uzrasta. Dete na igru podstiče njegov prirodan pokretač – radoznalost. Unutrašnja motivacija je ono što ga pokreće. Svako dete se igra na sebi svojstven način, pa se po tome i razlikuje od druge dece. Pokreće ga urođena, ali i osobena potreba za igrom, kretanjem, njegov temperament i mašta. U igri deca menjaju pravila, način igranja. Tok dečje igre zavisi od sadržaja igre, od vremenskog trajanja igre, broja učesnika u igri, od mesta na kome se igraju, pa tako detetu u spontanoj igri prolazi vreme, jer dok se igra, ono raste i sazreva.

E. Kopas-Vukašinović ističe da su igra, dečji razvoj i vaspitanje u komplementarnom odnosu. „Igra potpomaže i usmerava dečji razvoj, indirektno vaspitava i obrazuje, a razvojni potencijali otvaraju prostor za nove igre. Stoga se ne može zanemariti značaj igre u organizaciji vaspitno-obrazovnog rada s decom, kako u predškolskoj ustanovi tako i u mlađim razredima osnovne škole” (Kopas-Vukašinović, 2006: 167). Igra je zato osnovna aktivnost, način rada deteta. E. Kamenov raznovrsne dečje igre svrstava u četiri osnovne kategorije: funkcionalne igre, igre mašte ili igre uloga, igre sa gotovim pravilima, konstruktorske igre (Kamenov, 2006). Za ostvarivanje zadataka vaspitača u odnosu na moralno vaspitanje, od posebnog značaja su igre uloga, za koje vaspitači stvaraju različite prilike i situacije za socijalno učenje, emocionalni razvoj i razvijanje i negovanje vrlina na predškolskom uzrastu. Deča se u igri uživljavaju u različite uloge i puštaju mašti na volju, pa postaju frizeri, lekari, vojnici, učiteljice, piloti itd. Jak uticaj na igre uloga imaju i mediji, a njihov uticaj na dete je različit, ponekad dobar, ponekad i štetan. Junaci iz crtanih filmova i video-igrica često su likovi stvarnog ili nestvarnog izgleda, a njihova igra borbenog karaktera. Na ovaj način deča se susreću sa različitim vidovima agresije: veliki u odnosu na malog, moćan u odnosu na slabijeg itd. Zato je značajno da vaspitači u predškolskim ustanovama puštaju deci crtane filmove čiji su likovi i poruke koje šalju pedagoški korisni i opravdani za dete.

Metodologija istraživanja

Ovim istraživanjem je trebalo *utvrditi stavove roditelja o značaju njihove saradnje sa predškolskom ustanovom za moralno vaspitanje i razvoj dece predškolskog uzrasta*. U odnosu na ovako određen cilj, konkretnizovani su istraživački zadaci: 1. utvrditi da li roditelji smatraju da im *predškolska ustanova pomaže u moralnom vaspitanju njihove dece*; 2. ispitati stavove roditelja o *kvalitetu vaspitno-obrazovnog rada sa decom u predškolskoj ustanovi* kojim se stvaraju uslovi da deca usvajaju društvene norme i poželjne oblike ponašanja.

Imajući u vidu postavljene zadatke, istraživanje smo sproveli deskriptivnom metodom. Korišćen je postupak skaliranja i instrument skala procene (petostepena), koja je sačinjena za potrebe ovog istraživanja. Ispitani su stavovi roditelja o značaju saradnje porodice i predškolske ustanove u pogledu moralnog vaspitanja dece predškolskog uzrasta. Istraživanje je usmereno na vaspitno-obrazovnu praksu koja se odvija u PU „Pionir“ u Jagodini. U istraživanju su učestvovali roditelji četiri predškolske grupe dece na celodnevnom boravku (N=106).

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Značaj predškolske ustanove za moralno vaspitanje dece ranih uzrasta

Prvi istraživački zadatak bio je da se utvrdi da li roditelji smatraju da im predškolska ustanova pomaže u moralnom vaspitanju njihove dece. Roditelji predškolske dece su svoje stavove izrazili u odnosu na dve tvrdnje: 1. *Predškolska ustanova doprinosi celovitom razvoju dečjih potencijala, time i moralnom aspektu njihovog razvoja*; 2. *Predškolska ustanova pomaže roditeljima u moralnom vaspitanju dece*. Stavovi roditelja u odnosu na ove tvrdnje predstavljeni su tabelarno (Tabela 1).

Tabela 1. *Predškolska ustanova pomaže roditeljima u moralnom vaspitanju dece predškolskog uzrasta predškolskog uzrasta*

	U potpunosti se slažem.		Slažem se u velikoj meri.		Delimično se slažem.		Vrlo malo se slažem.		Uopšte se ne slažem.	
	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f

Predškolska ustanova doprinosi celovitom razvoju dečjih potencijala, time i moralnom aspektu njihovog razvoja.	82	77,36%	24	22,64%	0	0%	0	0%	0	0%
Predškolska ustanova pomaže roditeljima u moralnom vaspitanju dece.	96	90,57%	10	9,43%	0	0%	0	0%	0	0%

Predstavljeni rezultati istraživanja u *Tabeli 1* pokazuju da se najveći broj roditelja (77,36%) u potpunosti slaže sa tvrdnjom da *predškolska ustanova doprinosi celovitom razvoju dečjih potencijala, time i moralnom aspektu njihovog razvoja*, dok se manji broj roditelja (22,64%) opredelilo za stav *slažem se u velikoj meri* s tim da je doprinos predškolske ustanove moralnom razvoju dece značajan. Niko od roditelja, u odnosu na ovu tvrdnju, nije se opredelio za stavove *delimično se slažem, vrlo malo se slažem i uopšte se ne slažem*.

Kod druge tvrdnje, *predškolska ustanova pomaže roditeljima u moralnom vaspitanju dece*, najveći broj roditelja (90,57%) se opredelilo za stav *u potpunosti se slažem*, dok se manji broj roditelja (9,43%) opredelilo za stav *slažem se u velikoj meri*. Niko od roditelja, u odnosu na ovu tvrdnju, nije se opredelio za stavove *delimično se slažem, vrlo malo se slažem i uopšte se ne slažem*.

Predstavljeni stavovi roditelja potvrdili su našu prepostavku da *roditelji smatraju da im predškolska ustanova značajno pomaže u moralnom vaspitanju njihove dece*.

Kvalitet vaspitno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi kao odrednica uslova za usvajanje društvenih normi i poželjnih oblika dečjeg ponašanja

Drugim istraživačkim zadatkom trebalo je ispitati stavove roditelja o kvalitetu vaspitno-obrazovnog rada sa decom u predškolskoj ustanovi, kojim se stvaraju uslovi da deca usvajaju društvene norme i poželjne oblike ponašanja. Roditelji predškolske dece su svoje stavove izrazili u odnosu na četiri date tvrdnje: 1. *U predškolskoj ustanovi, vaspitno-obrazovnim radom dete usvaja društvene norme i poželjne oblike ponašanja;* 2. *Usmerene aktivnosti (situaciona učenja) u predškolskoj ustanovi doprinose moralnom vaspitanju dece;* 3. *Igre i igračke kojima se dete igra u predškolskoj ustanovi podstiču njegov moralni razvoj;* 4. *U okviru dramskih aktivnosti u predškolskoj ustanovi i organizovanih pozorišnih predstava, deci se daje jasan primer „dobrog i lošeg”, prihvatljivog i neprihvatljivog ponašanja.* Stavovi roditelja u odnosu na ove tvrdnje predstavljeni su tabelarno (Tabela 2).

Tabela 2. *Vaspitno-obrazovni rad sa decom u predškolskoj ustanovi kojim se doprinosi moralnom vaspitanju dece predškolskog uzrasta*

	U potpunosti se slažem.		Slažem se u velikoj meri.		Delimično se slažem.		Vrlo malo se slažem.		Uopšte se ne slažem.	
	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
U predškolskoj ustanovi, vaspitno-obrazovnim radom dete usvaja društvene norme i poželjne oblike ponašanja.	8 4	79,24 %	2 2	20,76 %	0	0%	0	0%	0	0 %
Usmerene aktivnosti u predškolskoj	0	0%	8 6	81,13 %	2 0	18,87 %	0	0%	0	0 %

ustanovi doprinose moralnom vaspitanju dece.									
Igre i igračke kojima se vaše dete igra u predškolskoj ustanovi podstiču njegov moralni razvoj.	0	0%	0	0%	8 8	83,01 %	1 8	16,99 %	0 0 %
U okviru dramskih aktivnosti u predškolskoj ustanovi i organizovanih pozorišnih predstava, deci se daje jasan primer „dobrog i lošeg”.	9 8	92,45 %	8	7,55%	0	0%	0	0%	0 0 %

Rezultati istraživanja predstavljeni u *Tabeli 2* pokazuju da se najveći broj roditelja (79,24%) u potpunosti slaže sa tvrdnjom da u predškolskoj ustanovi vaspitno-obrazovnim radom dete usvaja društvene norme i poželjne oblike ponašanja, dok se manji broj roditelja (20,76%) opredelilo za stav *slažem se u velikoj meri*. Niko od roditelja, u odnosu na ovu tvrdnju, nije se opredelio za stavove *delimično se slažem*, *vrlo malo se slažem* i *uopšte se ne slažem*.

Kod druge tvrdnje, usmerene aktivnosti u predškolskoj ustanovi doprinose moralnom vaspitanju dece, najveći broj roditelja (81,13%) se opredelio za stav *slažem se u velikoj meri*, dok se manji broj roditelja

(18,87%) opredelilo za stav *delimično se slažem*. Niko od roditelja, u odnosu na ovu tvrdnju, nije se opredelio za stavove *vrlo malo se slažem, uopšte se ne slažem i u potpunosti se slažem*.

Kod treće tvrdnje, *igre i igračke kojima se vaše dete igra u predškolskoj ustanovi podstiču njegov moralni razvoj*, najveći broj roditelja (83,01%) se opredelio za stav *delimično se slažem*, dok se manji broj roditelja (16,99%) opredelio za stav *vrlo malo se slažem*. Niko od roditelja, u odnosu na ovu tvrdnju, nije se opredelio za stavove *u potpunosti se slažem, slažem se u velikoj meri i uopšte se ne slažem*.

Kod četvre tvrdnje, *u okviru dramskih aktivnosti u predškolskoj ustanovi i organizovanih pozorišnih predstava, deci se daje jasan primer „dobrog i lošeg”*, najveći broj roditelja (92,45%) se opredelio za stav *u potpunosti se slažem*, dok se manji broj roditelja (7,55%) opredelio za stav *slažem se u velikoj meri*. Niko od roditelja, u odnosu na ovu tvrdnju, nije se opredelio za stavove *delimično se slažem, vrlo malo se slažem i uopšte se ne slažem*.

Predstavljeni stavovi roditelja potvrdili su našu prepostavku da *roditelji smatraju da se u predškolskoj ustanovi vaspitno-obrazovnim radom sa decom značajno doprinosi stvaranju uslova da deca usvajaju društvene norme i poželjne oblike ponašanja*.

Zaključak

Institucionalnim predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem ostvaruje se razvoj ukupnih dečjih potencijala, a time i moralni aspekt razvoja ličnosti. Organizacijom vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama stvaraju se kvalitetni uslovi za razvoj i odrastanje dece, stvara podsticajna sredina, koja otvara široke mogućnosti za pravilno usmeravanje društveno-moralnog razvoja. Moralni razvoj deteta predškolskog uzrasta aspekt je celovitog razvoja i na taj način smo u ovom radu odredili njegove specifičnosti. Vaspitanje deteta kroz uobličavanje i izgrađivanje moralnog ponašanja počinje prvo u porodici, jer porodica je *baza*, odnosno prva sredina u kojoj se dete vaspitava i uči se životu. Isti zahtevi i zadaci od strane vaspitača, u pogledu moralnog razvoja i vaspitanja dece, postavljaju se i ostvaruju i u predškolskoj ustanovi. Najveću odgovornost za moralno vaspitanje deteta imaju roditelji, jer su moralne vrednosti nešto što se izgrađuje u porodici. Ona daje temelj svemu, jer *strukturira* dete kroz različite „*sadržaje*“ koje mu nudi. Iste povoljnosti po dete u pogledu moralnog vaspitanja dece ostvaruju se i u predškolskoj ustanovi. Stoga je značajno jedinstveno delovanje porodice i predškolske ustanove u moralnom vaspitanju dece predškolskog uzrasta. S obzirom na to da porodica i

predškolska ustanova predstavljaju dva najvažnija činioca moralnog vaspitanja i socijalizacije deteta, ovim našim istraživanjem želeli smo da utvrdimo stavove roditelja o značaju njihove saradnje sa predškolskom ustanovom za moralno vaspitanje i razvoj dece predškolskog uzrasta. Na osnovu iznetih stavova roditelja iz našeg uzorka dolazimo do zaključka da predškolska ustanova i vaspitači u njoj značajno pomažu roditeljima u moralnom vaspitanju njihove dece i organizovanim aktivnostima stvaranju uslova da deca usvajaju društvene norme i poželjne oblike ponašanja.

Literatura:

1. Kamenov, E. (2006). *Dečja igra – vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
2. Kamenov, E. (2007). *Opšte osnove predškolskog programa – Model B*. Novi Sad: Dragon.
3. Kopas-Vukašinović, E. (2006). Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38 (1), 174–189.
4. Kopas-Vukašinović, E. (2010). *Predškolski programi u Srbiji*. Jagodina: Pedagoški fakultet.
5. *Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa*. Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
6. Popović, B. (1978). *Moralni razvoj i moralno vaspitanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
7. Russo, Ž. Ž. (1950). *Emil ili o vaspitanju*. Beograd: Znanje, Preduzeće za udžbenike Narodne Republike Srbije.
8. Trnavac N. i Đorđević J. (2005). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

* * *

ATTITUDES OF PARENTS ON THE SIGNIFICANCE OF THE PRESCHOOL INSTITUTION FOR MORAL UPBRINGING OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary: This paper is on the attitudes of parents about the significance of the preschool institution for moral upbringing of preschool children. Applying descriptive method and the scaling procedures, attitudes of parents were studied on the significance of cooperation between the family and preschool institution about the moral upbringing of preschool children. Parents expressed their attitudes for the given statements, in the context of significance of the preschool institution for moral upbringing of children and the quality of pedagogical-educational work in the preschool institution as significant determiners for adopting social norms and desirable forms of children's behaviour. Results of the research point at positive attitudes of parents about the role of preschool institution and preschool teachers in moral upbringing of children. Parents prove that preschool institution significantly

helps them in moral upbringing of their children and that pedagogical-educational work in the preschool institution significantly contributes to creating conditions for accepting social norms and desirable forms of behaviour.

Key words: moral upbringing, moral development, developmental characteristics of a preschool child, preschool institution, family upbringing.

* * *

ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ЗНАЧЕНИЮ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ НРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ²

В настоящей статье представлены взгляды родителей на важность дошкольного образования в процессе нравственного воспитания дошкольников. Применяя описательный метод и процедуру использования шкал, проанализировано отношение родителей к важности сотрудничества между семьей и дошкольным учреждением для нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Родители представили свои взгляды в контексте важности дошкольного учреждения для нравственного воспитания детей и качества воспитательной работы в дошкольном учреждении; это важные условия для принятия социальных норм и желательных форм поведения детей. Результаты исследования свидетельствуют о позитивном отношении родителей к роли дошкольных учреждений и воспитателей в нравственном воспитании их детей. Родители подтверждают, что дошкольное учреждение значительно помогает им в нравственном воспитании детей и что в дошкольном учреждении, воспитательная работа с детьми значительно способствует созданию условий для принятия детьми социальных норм и желательных форм поведения.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственное развитие, особенности развития дошкольника, дошкольное учреждение, семейное воспитание

Datum kada je uredništvo primilo članak: 23.09.2019.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatiло članak za objavlјivanje: 01.07.2020.

² В работе частично представлены результаты исследований, проведенных для подготовки дипломной работы Иваны Апостолович на тему *Специфика нравственного развития детей дошкольного возраста* на факультете педагогических наук Крагуевацкого университета, г. Ягодина.