

**RASPRAVE I ČLANCI**

- |  |     |  |
|--|-----|--|
| Nevena R. Kulic<br>Jan P. Skopek<br>Moris R. Triventi<br>Hans P. Blossfeld | 5   | <i>Educational inequalities in early childhood: The role of home environment, preschool education and country contexts</i> |
| Sanja R. Sretić  | 32  | <i>Porodična interakcija kao model pedagoške komunikacije: socijalno-pedagoška perspektiva</i>                             |
| Dr Boško M. Vlahović   | 58  | <i>Umoćje i kvalitet obrazovanja</i>   |
| Dr Jelena M. Žurić   | 75  | <i>Kako vaspitavamo. Uloga i značaj stručne literature Razgovor sa prof. dr Žarkom Trebješaninom</i>                       |
|  |     | <b>VASPITNA PITANJA</b>  |
| Dr Mladen V. Vidošević   | 84  | <i>Stvaralaštvo Nikole M. Potkonjaka</i>   |
| Dr Čedo T. Nedeljković   | 137 | <i>Pedagog i pesnik Miodrag Ignjatović</i>   |

**DISCUSSIONS AND ARTICLES**

**Nevena R. Kulic**

**5**

*Educational inequalities in early childhood: The role of home environment, preschool education and country contexts*

**Jan P. Skopek**

**Moris R. Triventi**

**Hans P. Blossfeld**

**Sanja R. Sretić**

**32**

*Family mediation as a model of pedagogical communication: social – pedagogical perspective*

**Boško M. Vlahović, PhD**

**58**

*Emotion and the quality of education*

**EDUCATIONAL ISSUES**

**Jelena M. Žurić, PhD**

**75**

*How we educate. The role and significance of professional literature  
Conversation with prof. Dr. Žarko Trebješanin*

**PORTRAITS**

**Mladen V. Vidojević, PhD**

**84**

*Creation of Nikola M. Potkonjak*

**Čedo T. Nedeljković, PhD**

**137**

*Educator and poet Miodrag Ignjatović*

**ОБСУЖДЕНИЯ И СТАТЬИ**

Невена Р. Кулич Ян П. Скопек Морис Р. Тривенти Ханс П. Блоссфельд	5	<i>Образовательное неравенство в раннем детстве: роль домашней среды, дошкольного образования, условий страны</i>
Саня Р. Сретич	32	<i>Семейная педагогика как педагогическая модель коммуникации. социально-педагогическая перспектива</i>
Д-р Божко М. Влахович	58	<i>Модели и качество образования</i>

**СЕРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ  
ВОПРОСЫ**

Д-р Елена М. Журич	75	<i>Как мы обучаем. Роль и значение профессиональной литературы Беседа с проф. Доктор Жарко Требъешанин</i>
Д-р Младен В. Билотиевич	84	<i>Творчество Николы М. Потковы</i>
Д-р Седро Неделькович	137	<i>Педагог и поэт Миодраг Игятович</i>

**ПОРТРЕТЫ**

---

# Forum pedago<sup>ga</sup>

---

*rasprave i članci*

**Nevena R. KULIĆ,**  
University of Pavia\*  
**Jan P. SKOPEK,**  
Trinity College Dublin  
**Moris R. TRIVENTI,**  
University of Trento  
**Hans P. BLOSSFELD,**  
University of Bamberg

Originalni naučni rad  
PEDAGOGIJA  
LXXVIII, 1/2, 2023.  
UDK:  
37.015.3:159.953.5  
373.23

---

**EDUCATIONAL INEQUALITIES IN EARLY  
CHILDHOOD: THE ROLE OF HOME  
ENVIRONMENT, PRESCHOOL EDUCATION  
AND COUNTRY**

---

*Acknowledgements:* The research leading to these results was funded by the European Research Council under the European Union's Seventh Framework Programme (FP/2007-2013)/ERC Grant Agreement n. 269568. We thank all members of the *childLIFE* team and the authors, as listed in the article, who contributed to our project with their insightful ideas and research.

*\*Corresponding author:* Nevena Kulic, University of Pavia, Department of Political and Social Sciences, C.so Strada Nuova 65, 27100 Pavia - Italy .

*Apstrakt:* This article reports the selected results of a cross-national project that studied the role of early childhood education and care for the emergence of inequality in educational opportunity. It is based on 12 in-depth country-specific studies from Europe and US drawing on longitudinal datasets and a standardized cross-national comparative analysis including 14 OECD countries. The article

*discusses the mechanisms that produce educational inequality in early childhood. Three major research questions deriving from the project are analyzed: (1) How do families of origin choose modes of childcare?; (2) What is the role of early parental involvement and care in educational success?; (3) What are the consequences of early education and care in inequality of educational opportunity? We focus on the relevance of country contexts and institutional characteristics of welfare regimes in explaining inequality processes in early education. Based on the project results, we also evaluate the effectiveness of the Nordic model, as the most advanced in the public provision of childcare, to alleviate early social inequality.*

**Ključne reči:** *early childhood education, social inequality, longitudinal analysis, Nordic model of early education, cross-national*

In this article, we present selected findings from a large-scale international study that investigated social inequality in the educational opportunity available to children as this appears in the earliest phases of child development in modern societies, namely before school age. The project was financed by the European Research Council for the purpose of tackling the first phase in individual educational career, and formed a part of a wider investigation of causes and consequences of social inequality in education throughout the life course. This project provided one of the first cross-national investigations of the factors that drive achievement gaps in cognitive and non-cognitive development in early childhood, with the goal to understand the potential to combat these early inequalities through educational policies. Although the project embraced insights from various disciplines, it largely emphasized a sociological perspective. Attention was devoted to the role of country-specific early education institutions in reducing educational inequality among children from different social backgrounds. Three major research questions guided our investigation: (1) How do families of origin choose modes of childcare?; (2) What is the role of early parental involvement and care in educational success? (3) What are the consequences of early education and care in inequality of educational opportunity? The cross-national research strategy involved 12 in-depth country-specific studies in Europe and US using longitudinal datasets and a standardized comparative study of 14 OECD countries. These studies were conducted by expert scholars in the field of early childhood who are familiar with the respective

country contexts under study. Studies are grouped according to the three topics of the project: some focus on the role of home environments and parental involvement in social inequalities in childhood; some deal with the stratification patterns in various childcare systems; while the majority investigates the link between social background, institutions of early childcare and education, and short- and long-term educational outcomes. The country-specific studies included in the project are different but each relied on the best available longitudinal and experimental datasets to address the questions raised in the project. The specific contributions reflected either the questions of utmost relevance to the studied contexts or the unexplored aspects of available country specific datasets, thus each testing different project hypotheses. Detailed results of this investigation are presented in an edited volume<sup>1</sup>.

A particularly important goal of the cross-national approach was to focus on the relevance of institutional contexts in modern societies. In order to understand how social inequality in early educational opportunities is produced, it is crucial to consider the role of national institutions in early childhood. Indeed, not only does the availability and quality of childcare provisions vary across countries, there are also major cross-national differences in the variety of childcare options and services (Gambaro et al. 2014). For instance, while in the US, early childhood education varies widely in quality (e.g. Vandell & Corasaniti, 1990) and is strongly market-based (Kamerman & Waldfoerger, 2005), early childhood programmes in Europe are usually much more standardized by state regulations, more homogeneous in service, and more universally provided (Spiess, Büchel, & Wagner, 2003). These differences also explain the quest for early educational interventions and programmes in the US that are targeted towards children from disadvantaged backgrounds. Nonetheless, within Europe as well, organizational features of childcare systems differ vastly because of the plethora of country-specific social and educational policies. Hence, by taking a broader cross-national perspective on early childhood education and care,

---

<sup>1</sup> See Blossfeld, H. P., Kulic, N., Skopek, J., & Triventi, M. (Eds.). (2017). *Childcare, early education and social inequality: An international perspective*. Edward Elgar Publishing.

this project enlarges the scope of the rather Anglophone-centric empirical literature and includes other regions such as Northern, Southern, and Central European countries and Russia.

In this paper we present the major characteristics of the project, and its main findings. We go beyond the results that are published in the edited volume by providing perspectives that originated in the project but were not included in the published material. We particularly highlight a cross-national perspective and discuss the role of childcare policies in social inequality in educational outcomes.

#### **Research design**

#### ***Research questions***

The project's aim was to understand how (educational) inequalities emerge in early childhood and what can be done to combat them. The first topic deals specifically with the relation between care arrangements in infancy and early childhood up to preschool age and children's social background. We considered three main kinds of childcare: parental care, informal childcare and formal childcare. Parental care is the first option available to families, and is typically predominant as exclusive care in the early months of children's lives. However, non-exclusive parental care accompanies children over the course of their development. Non parental informal care includes a variety of actors taking care of the child, such as grandparents, other relatives, friends, neighbours, and baby-sitters. The third form is formal childcare, which refers to institution-based forms of care, such as public or private nurseries. We were particularly interested in understanding whether and to what degree the decisions about the various forms and timings of childcare arrangements are influenced by a mother's education, household wealth and income, as well as parental social class.

The second topic focuses on the role of parental involvement and care in producing social disparities in cognitive and non-cognitive outcomes in infancy and earliest childhood. Parental involvement refers to physical care, the stimulation of intellectual capacity and social behavior or, more broadly, time and material investment in children. In our project, cognitive outcomes are considered in developmental and ability tests while non-cognitive skills cover child attention and activity, as well as different soft skills.

The third topic concerns different types of childcare arrangements and how these mitigate or strengthen social inequalities in early and later educational achievement. Notably, when studying this issue, we consider not only the simple exposure to formal childcare in the early years of life, but also the important characteristics of the type of childcare attended such as its quality, duration, and frequency.

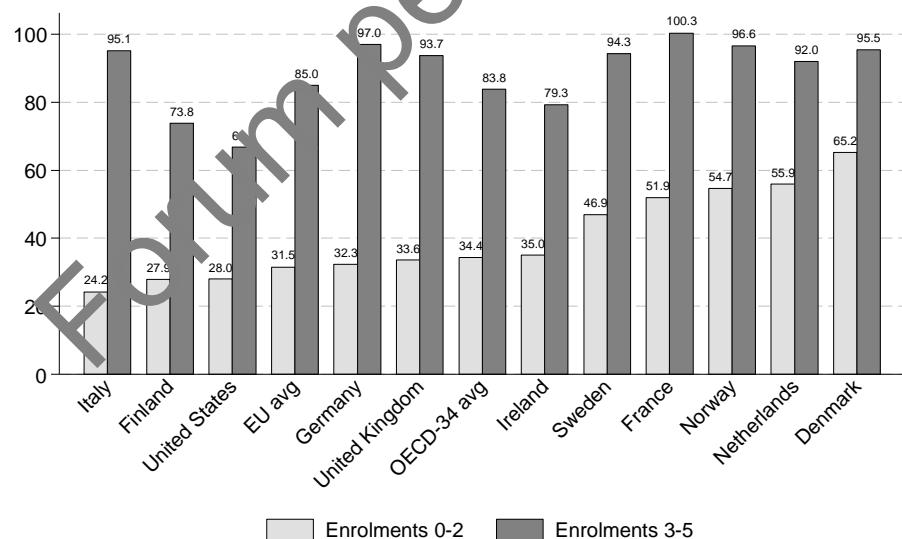
*Country contexts*

The national contexts are analyzed in the aspects of welfare states that are deemed relevant to early education and care (Van Lancker and Ghysels 2013). These are (1) defamiliarization (2) universalism, and (3) decommmodification. Defamiliarization refers to the role assigned by social policies to parents (in particular mothers) and the extended family (women's employment; social policies regarding parental leave). Universalism refers to the extent to which access to Early Education and Care (ECEC) is guaranteed to the children who need it while decommmodification refers to the extent to which ECEC is offered as a public or private service.

First, parental care – most of the time maternal care – depends critically on whether the mother is or is not employed. Despite an increase in the participation rate of mothers of young and very young children in the labour force in recent decades, there are still remarkable variations in women's employment patterns across industrialized societies: as of 2015, which is the closest year relevant to the project, participation rates are highest in the Nordic countries over 75% (Denmark, Norway, Sweden), slightly lower in Central-Western European countries from 65-75% (for example, Germany, the Netherlands, France) and Anglophone countries (US, United Kingdom) and lowest in Southern European countries such as Italy and Greece, where it is below 60% (OECD 2015). Also, parents' reliance on centre-based childcare in early childhood alongside the quantity and quality of time that children spend with their parents may also depend critically on parental leave policies; in particular, on their economic generosity and length. Among 21 OECD countries, the countries with the most generous parental leave policies are the Nordic countries (Finland, Norway and Sweden). At the opposite end of the scale, the United States does not provide any paid leave for parents (Ray et al. 2010).

Second, the availability of services and their quality are of crucial importance. For instance, in the Nordic countries (Denmark, Finland, Norway, and Sweden), a fully age-integrated model is in place, in which children below the age of three already possess a legal right to access formal childcare services. In contrast, in Continental and Southern European countries (e.g. Italy, Germany) an age-differentiated model is in place in which all children above the age of three possess a legal right to attend kindergarten, while this is not always the case for children below the age of three (OECD 2012). In addition, the quality of childcare (hygiene and safety, staff/child ratios, staff experience and qualifications, type of activities engaged in with the children and so on) differ between countries. Overall, the staff/child ratio is smaller in Nordic countries and in the United Kingdom, higher in Continental Europe, and highest in some Southern European countries such as Spain and Portugal (OECD 2012). Different participation rates by age group across OECD countries in 2014 are presented in Figure 1.

Figure 1. Percentage of children enrolled in formal childcare according to children age



Source: OECD Family Database; Year of reference: 2014

Third, the relative incidence of public and private provision is also directly related to current government spending on the public provision of childcare. In some countries, formal childcare is based largely on public provision keeping the private sector marginal. Nordic countries exemplify this: the state is directly involved in the provision of childcare and access to public child care service is universally guaranteed. In other countries, such as the US and the UK, the private sector is dominant, taking up a large share of childcare provision. In Southern European countries, like in Italy, a mixed public/private childcare supply has been developed with regulations for minimum quality standards (OECD 2012).

#### *Research hypotheses*

*Family decisions about childcare arrangements and a child's social background (H.1).* While much is known about the association between social background, the choice of primary and secondary school, and performance at school age, the channels through which the social background influences performance at preschool age are rather unexplored. Yet, parents have various childcare options, and their choice shows how much they are committed to their child's early development (Fuller et al. 1996), although their decisions are also subject to constraints due to the availability and characteristics of different sorts of care, such as costs and accessibility (Early and Burchinal 2002). To gain an answer to the question how social inequality in education emerges at the early stage, it is thus necessary to understand who opts for which sort of available childcare and why (Kim and Fram 2009).

Following the argument of early parental influence on children (Boudon 1974; Bourdieu 1973), families' decisions on how to care for their young children are presumed to be the result of both cultural preferences and considerations stemming from the rational assessment of the costs and benefits associated with formal childcare versus the alternatively available unpaid options (for example, parental care or other forms of informal care). If advantaged families choose better educational environments for their children in later educational stages (Lucas 2001; Jackson 2013), they might also know how to make good choices over the earliest institutions of education and care. We formulate a set of hypotheses in which we assume that parents' social class, education, and income would be related to the usage of childcare in more than one way: high income families are not constrained by financial

resources when choosing the best available childcare; highly educated parents are better equipped to decide on the most suitable programmes for their children; the children from high income families may profit from the favourable socio-economic composition of preschools in richer neighbourhoods. More specifically, greater material resources and the possession of dominant cultural capital may translate into a higher propensity to enrol children in centre-based care, especially centres with higher quality programmes, better facilities and hours that favour a reconciliation of work with family tasks. Following the same argument, we formulate another hypothesis that lower socio-economic and cultural resources make parents more likely to rely on exclusive parental care and informal unpaid care arrangements.

*Different aspects of parental care and social background (H.2).* One of the central arguments in the sociological literature is that children's achievement and academic skills are directly related to social background (Boudon, 1974). On average, children from families of higher social backgrounds show higher academic performance and receive better marks in school because of the economic and cultural capital being passed to them by their parents through parental involvement (Sacker et al. 2002; Anders et al. 2013). While policies directed towards increasing family income and parental employment opportunities might influence the material situation of children, inequality in child development resulting from the transmission of cultural capital, specific lifestyles, and intellectual stimulation is much harder to change. However, the quality of parental care and the transmission of privilege in early years often conflict with the higher opportunity costs of not working (Becker 1981). More educated parents and particularly more educated mothers are more likely to be engaged in employment, and therefore have less time to dedicate to joint activities with their children. Hence, the final impact of better quality parental care depends on the interplay between the quality of both external care and parental care. Yet, we can still hypothesise that advantaged families are more likely to invest in quality time with their children, and that children profit from the prior knowledge (and means) of their parents about activities that are best for their cognitive (and possibly non-cognitive) development.

*The consequences of participation in different forms of early education and care (H.3).* Although the focus of our research goes beyond centre-based care and also includes childcare provided in informal arrangements, centre-based care is particularly important as it can be influenced by educational policy. According to James Heckman (2006), early investments in education can effectively increase the cognitive and non-cognitive skills of children, particularly if they are disadvantaged, thus changing their long-term educational and labour market opportunities (Barnett 1995; Heckman 2006). Disadvantaged children who have experienced preschool educational interventions tend to be more successful in school, and perform better in the labour market than children without such experience (Burger 2010; Barnett 2011). Following these arguments, we formulate a third set of hypotheses and we expect that early education and care in institutional nurseries may improve children's skills and abilities, and the more so, if they come from disadvantaged families. However, both average and group-specific effects are likely to depend strongly on the quality of care and education in childcare centres, the level of exposure to the programmes, and the frequency and age of entrance (Burger 2010). It is the content, the structure, and the type of peers that may enhance early development, and we hypothesize that the least advantaged may benefit the most from high quality of institutional care. Likewise, longer exposure and high frequency of participation in centres of high quality may contribute to alleviating social inequalities if they are promoted among lower class families (Del Boca 2015).

*The role of contexts: defamiliarization, the universal character of childcare and its quality, and public/private mix (H.4).* We formulate our fourth set of hypotheses regarding the role of national settings of childcare are at place.

First, parental care is in direct relation to the employment of mothers and parental leave policies. Based on current evidence (e.g Van Lancker and Ghysels, 2013), we may expect that social inequality in early childhood might increase if there is a lack of employment opportunities for mothers of a lower socio-economic background, or because there is too little or too generous availability of attractive parental care alternatives (for example, extended parental leave) for different groups of mothers. Social inequality

may also increase if country systems rely extensively on informal childcare (for example, grandparent care), particularly as families of a low social background are more likely to rely on it.

Second, countries differ in the extent to which they provide services that care for and educate children. Therefore, one might expect social inequality in access to formal childcare services to be lower in countries with a universalistic approach to the supply of ECEC services.

Third, despite a general tendency towards increasing ‘marketization’ in the childcare field (Brennan et al. 2012), modern societies vary largely in the extent to which the public and the private sectors are engaged in providing childcare services (Van Lancker and Ghysels 2013). Moreover, in countries with low government intervention, high-quality facilities will be expensive because the high production costs (higher staff wages and qualifications along with a lower staff/child ratio) do not receive adequate public subsidies. Therefore, *ceteris paribus* in countries with expensive formal childcare (because of higher costs and/or poor publicly available subsidies), it is likely that one will observe greater social inequality in access.

Table 1 gives an overview of the individual country-specific contributions in the project, the set of hypotheses that they test and the outcomes in use.

Table 1: Overview to project studies

Topic	Data and period	Tested hypotheses	Outcomes
Social disparities in infant development in Germany	German National Educational Panel study (NEPS), Starting Cohort 1, 2011	H.2 and H.4	Bayley Scales of Infant Development, speed of information processing (habituation strength and total amount of looking), child temperament, mother-child interaction
Long-term effects of a system of high-quality universal	Abbott Pre-K program evaluation (children who attended in 2004/05, and	H.3 and H.4	Learning at kindergarten entry, and up to the second grade (Multiple measures such as Peabody

preschool education in the United States	2005/6)		Picture Test, Woodcock–Johnson Tests of Achievement, etc)
Family social position and childcare arrangements in Italy, 2002–12	ISTAT – Italian Survey on Births (2002, 2005 and 2012)	H.1 and H.4	Dominant type of childcare arrangement when infants are between 18 and 24 months old (parental care, informal care, formal care)
Preschool and reading competencies – A cross-national analysis	PIRLS (2011) / PISA (2012)	H.3 and H.4	Reading competency scores in primary (PIRLS) and secondary school (PISA).
Long-term educational outcomes of childcare arrangements in Finland	Register data from Statistics Finland (1990-2010)	H.1, H.3 and H.4	The age of entry into public day care, later educational outcomes (entry into secondary education, secondary education qualification, and entry into higher education)
Development of inequalities in early education and care in Post-Soviet Russia	Russian Longitudinal Monitoring Survey (RLMS), 1994–2012	H.1 and H.4	The choice of childcare arrangements (formal, informal and in-home care), their costs, and usage intensity.
Effectiveness of Dutch targeted preschool education	The national pre-COOL2–5 cohort study, 2010-2014	H.1 and H.3	1) process quality and report-based structural quality 2) cognitive (vocabulary) and non-cognitive tests (attention) age two

			years and three months
Home-learning environment and inequalities in cognitive outcomes in Ireland	The Growing Up in Ireland longitudinal study (GUI), Infant cohort, 2008-2013	H.3 and H.4	Expressive vocabulary at age five (Naming Vocabulary)
Early childcare, child cognitive outcomes, and inequalities in the United Kingdom	Millennium Cohort Study, 2000-2008	H.3 and H.4	Cognitive outcomes measured at age three, five and seven (e.g Bracken School Readiness assessment, Naming Vocabulary, Picture Similarity, etc.)
Entry to formal childcare and the abilities of pre-schoolers: A comparison of East and West Germany	German National Educational Panel Study (NEPS), Starting Cohort 2, wave 1, 2010/2011	H.1, H.3 and H.4	Year of entrance to childcare, listening comprehension and vocabulary at age 5
Inequality in preschool start in Sweden	Administrative register data from the Swedish Social Insurance Agency, 1995-2008	H.1 and H.4	Age of preschool start
Childcare arrangements at preschool age and later child outcomes in	The Danish Longitudinal Survey of Children (DALSC) (1999, 2007, 2011)	H.1, H.3 and H.4	Childcare arrangements (Out of home care, Public out of home care, High quality public out of home care), and Children's

Denmark: The role of maternal education and type of care			language skills at age 11, children's cognitive skills at age 11, cognitive skills at age 15.
School quality, and socio-economic inequalities in child development	Behavior Outlook Norwegian Developmental Study (BONDS), 2006-08, 2011	H.3 and H.4	Receptive language skills at age four (British Picture Vocabulary Scale, BPVS-I)

## Results

### *Social background and childcare patterns*

Three studies directly assessed our first set of questions: to what extent a child's social background affects the prevailing arrangements adopted for childcare. For instance, Brili, Kulic, and Triventi looked specifically into parental choice of childcare for children below the age of two in Italy, over a period of noteworthy formal expansion in childcare from 2002 to 2012. The general findings confirm the direction of the research hypotheses, and show that families with a lower social position rely more on parental care, while those with a higher social position more often resort to formal or informal childcare. This holds true for different measures of social background, be it mother's education or father's occupation. Yet, this study specifically compared measures of social background, to conclude that a mother's education has a primary role in explaining the early decisions made about childcare. The study also provides an overview of changes in the reliance on childcare over a decade, showing that inequality in use increased in a context where the composition of childcare in terms of public and private sources has changed over time in favor of the latter.

The study on the Russian case by Kosyakova and Yastrebov also reveals the clear social stratification of childcare for children below the age six, with the most advantaged families participating in formal childcare more than others. Moreover, this study shows that an additional, and less visible, form of stratification in the intensity of usage of formal childcare is in place

in Russia. Indeed, more advantaged families tend to use formal childcare for a lower number of weekly hours compared to disadvantaged families. The behaviour of privileged families is reflected in a greater variation in the type and intensity of childcare use rather than mere participation in formal childcare services. Thus, our hypothesis of a more intense use of childcare among more advantaged families is not confirmed in this particular context. Similar to the Italian case, the authors adopted a diachronic perspective investigating social disparities in access to formal childcare for children below the age of six in three historical periods characterized by different policies and reforms (1990–2000, 2001–06, and 2006–10). Social disparities in the reliance on formal childcare decreased over time in Russia, in reaction to the changes in macro conditions and to the introduction of a new set of family focused policies that helped parents to finance childcare.

Viklund and Zofie-Duvander analysed the relation between social background (measured by parental education and income) and the timing of enrolment in day care in the Swedish system. In the Swedish system of universal access to childcare and very high participation patterns, the only mechanism of differentiation in childcare use is the age of entry into day care. However, the study finds rather small differences in social background at the age of entry to formal childcare. Inspecting trends over time reveals a general postponement of age of entrance until 2003 and an important decline afterwards. In this case, the authors conclude that this trend might be a response to changes in macro conditions as well, and more specifically may be a result of quality improvements in the system of public preschool after 2003. Further analyses were able to show that the decisions of highly educated parents are particularly susceptible to policy changes and depend on the perceived quality of childcare services: they enroll children earlier when the quality of service is high and opt to wait when the quality is low – a result which is in line with our initial hypotheses.

#### *Dimensions of parental care and social background*

The second set of hypotheses was tested by looking at the earliest mother/child interaction and parental involvement in the course of early childhood. Weinert, Attig, and Rossbach analyze the effect of the earliest interactions of German babies on a range of child outcomes using the 2011 wave of the new-born cohort of the German National Educational Panel

Study (NEPS). This study finds either no evidence, or only very little, of social disparities when considering the developmental status, learning resources, or motor skills of children aged six to eight months. Nevertheless, the study shows that a child's interactive behaviour such as 'attention to objects' and 'activity level' is positively influenced by a higher social background and mediated by the mother's interactive behaviour. This is in line with our expectations on the positive role of a mother's education in daily interaction with children.

McGinnity and colleagues focused on children above the age of three in Ireland, investigating the role of the home-learning environment and childcare in producing social inequality in cognitive outcome. The authors break down the home learning environment into various areas (books, activities, hours watching TV) and tested their independent relation to the socio-economic position of parents measured in terms of education. This study concluded that children of parents with a lower education level are prone to have an inferior home learning environment, with the differences being most noticeable in terms of educational materials (a lower number of books available for the child to read). They also found a direct relation between a better home-learning environment and more advanced vocabulary skills at different ages, supporting the hypotheses on the direct relation between home investments and social background.

#### *Short and long term consequences of formal childcare*

Several country specific case studies in this project assessed our third set of hypotheses: shorter and longer-term consequences of children's experiences of early formal care. Heckman (2006) argued that early education and care has the power to increase children's cognitive and non-cognitive abilities and compensate for the initial disadvantage of less privileged children. When it comes to the first part of this hypothesis, confirmation was found in several studies of our research project. Skopek's study on German preschool children born in 2005/06 provided evidence that earlier enrolment in centre- or group-based care (day care centres, crèches, or play groups) is related to higher linguistic competencies at age five for all children. Similarly, Del Boca, Piazzalunga, and Pronzato demonstrate that British children who attended formal childcare (centre- and group-based settings of non-parental care) when they were one and a half years old, on

average, perform significantly better in school readiness at the age of three. Karhula, Erola, and Kilpi-Jakonen find that having attended day care below the age of three as compared to being cared for at home is associated with positive long term outcomes such as attendance at upper secondary qualification as well as entry into higher education. Barnett and Frede evaluated the Abbott Pre-K programme that was designed to support disadvantaged children in 31 low wealth school districts in the state of New Jersey. They identified the positive impact of the preschool programme on various achievements (such as math, language, and literacy), and this impact persisted through the first six grades of school. Interestingly, the long-term positive effects of preschool are not found in the Danish care study carried out by Wahler, Buchholz, and Breinholt, who examined the role of childcare arrangements (at the age of three) for children's cognitive test scores at 11 (language comprehension and problem solving) and 15 (problem solving). Most of the contributions mentioned above also tested for the 'differential effects' of attending childcare by social background on a range of different long-term and short-term outcomes. With the exception of Karhula and colleagues and the Danish study, the results of the project suggest that centre-based care has a higher positive impact on children of a lower social background, although the effects are of a discrete size.

In addition, several country-specific contributions in this project tested for the role of preschool centre quality or the quality of particular programmes in compensating for the early disadvantages of children of lower social background. To mention some, Zachrisson, Dearing, Blömeke, and Moser in this project explored 'active ingredients' in the Norwegian ECEC, as a set of quality characteristics that might be effective in boosting children's academic development and reducing social disparities in their vocabulary. From their results we learned about the important role of centres with structured curriculum in compensating for early disadvantage. The previously mentioned work of Barnett and Frede gave additional insights into how to design and maintain high-quality early education programmes to combat inequality among children. Leseman and colleagues provided evidence for the Dutch context, which is characterized by a targeted approach in early education. The government programmes in the Netherlands target children of a low-social background as early as the age of two by placing

them into childcare centers of the highest quality. This study found a strong correlation between the quality of ECEC and the growth of cognitive and non-cognitive skills among disadvantaged children, even though the catching-up effects are found to be relatively small.

*Social background, early achievement and the contextual features of modern welfare states*

This section reports results that directly addressed the fourth group of hypotheses on the role of various characteristics of childcare settings in shaping children's life chances. Given that the various country studies adopted different research designs and did not address all of the three main research questions, a formal test of the cross-country differences is not possible. However, given that most of the existing evidence on the topics under study comes from the United States and English-speaking geographical contexts, we believe that some qualitative considerations about variations across institutional contexts in social inequality relating to early childcare and education are worth discussion.

The defamiliarization hypothesis is tested in the Finnish case study. This study provides an example of how policies that complement formal childcare, such as long parental leave or benefits for mothers to stay at home may have (negative) implications for social inequality in relation to access and child achievement. Finland constitutes an interesting exception to the universal model of childcare because of the right of parents to decide whether to keep their children at home and receive the home-care allowance or enrol their children in day-care. This measure may incentivize parents who are more inclined to homecare (lower educated and low-income families) to keep their children at home longer than is beneficial for their development, thereby leading to higher achievement gaps between advantaged and disadvantaged children, which is exactly what Karhula and colleagues find in their study.

Second, the expectation that universal early education decreases inequality of access is confirmed in most of our country-specific studies. The majority of Nordic countries with universal childcare systems in this project reports relatively small socio-economic disparities in access to early education. This was the case with Norway, Denmark and Sweden. For instance, as shown by Viklund and Duvander in this project, the universal character of Swedish childcare is responsible for relatively small socio-

economic differences in the age of entry into childcare. Skopek in this project also showed that socio-economic disparities to access are lower in East Germany compared to West Germany, as a result of more universal policies partly reflected in a higher proportion of subsidized childcare places. In comparison to this, disparities are found to be relatively high and growing in Italy where universal public childcare is not present for children below the age of three.

The decommodification hypothesis – on the link between the affordability of formal childcare and social inequality to access – is directly tested in the Italian case study, in which there is a comparison of two geographical areas of the country with a different formal supply of childcare. The authors show how inequality of access to formal childcare by maternal education has been on the rise in the last decade in the whole country, but particularly in the Northern parts of the country despite an increase in the supply of childcare. The explanation is directly linked to the affordability of service: the increase in the supply of childcare in the Northern regions is mostly to the result of a larger share of private care, which is not subsidized by the state, and thus more available to better off families. This demonstrates that a simple increase in the provision of childcare does not necessarily lead to more equal access and consequently lower achievement gaps – unless childcare is made affordable to all.

Finally, the effects of different childcare systems on educational achievement are explicitly addressed in the comparative analysis of Dammrich and Esping-Andersen, which made use of standardized international data such as PIRLS and PISA. Because of the lack of available data, the authors did not address how universalism, affordability of services and family focused policies affect achievement. Yet, they compare the effects of preschool attendance in various childcare systems. They found that the positive link between preschool attendance and reading competencies in primary and secondary school is greater in countries with high level of quality of formal childcare services (a larger share of preschool children attending 30 hours or more per week, a lower child-staff ratio, and a better educated caregiver staff), such as Sweden and Denmark. In Denmark, children who have experienced more years of preschool education have higher reading skills in primary and secondary school than those with less

experience of preschool education – and these differences are among the largest among the countries under study, showing the beneficial potential of high quality universal care.

*Nordic model of early education and social inequality*

It is just as difficult to talk about models of early education as it is the case for later phases in education: most of current systems developed *ad hoc* as a response to contemporary demands to gender equality and educational investment in children, and tendencies rooted in their welfare regimes (Scheiwe and Willekens 2009). While more research is needed to investigate how the characteristics of childcare systems in different countries followed the line of welfare regimes, the analyses in the project clearly show that Nordic countries converged to represent a quite unique and rather homogenous model of early education based on the Social-Democratic universalistic welfare state model (Esping-Andersen 1999). This model is characterized by universal access to education from the age of one, homogenous high quality programmes and largely public provision of childcare. In all four Nordic countries studied in the project (Denmark, Sweden, Norway and Finland) generous parental leaves schemes are in place, and once they end, access to preschool education is conceived as a statutory right for all children irrespective of family background and parents' occupational condition. Government spending is comparatively high, not only in kindergarten (three to six) but also for children under three years old. Heavily subsidized childcare keeps families' out-of-pocket costs low and makes formal childcare, particularly below the age of three, affordable and accessible even for low-income families. As a result, participation rates in early formal childcare services are very high in the Nordic countries. For instance, as shown in Figure 1, in 2014 the share of children up to two years old enrolled in formal childcare was 47 per cent in Sweden, 55 per cent in Norway, and 66 per cent in Denmark.

Nevertheless, within the Nordic model, countries do exhibit some variation in the available options, the structure of the market and participation rates. For instance, both Denmark and Finland offer two types of public care, public centre-based day care and public family day care. In the latter, children are looked after in a childminder's private home. Although both types of care are of a public character, they differ in quality and in

organization, thus providing a base for different opportunities. As suggested by Wahler, Buchholz, and Breinholt in this project, public centre-based day care in Denmark is often considered to be of a better quality and superior to public family care. The proportion of children going to thus type of care in Denmark stands at 20 percent for children below the age of three. In Finland every third child below the age of three is taken care of in family based day care, but this number is declining in comparison to two decades ago, when family based care was proportionally more available. As mentioned previously, Finland presents some specificity in the system of child care: the existence of a home-allowance for parents who prefer to care for their children at home. This is provided at the state and municipal level, and is currently considered one of the reasons why Finland is rather an exception in the Nordic model with only 28 per cent of children aged up to two years attending formal care. Furthermore, the countries exhibit some differences in the regulations on the quality of formal care, expressed, for instance, in the staff/teacher ratio, and the requirement of degrees for teachers.

What are the consequences for social inequality of the model represented by the Nordic countries? Based on the results of the project, there is evidence that this model offers better opportunities for all children. For instance, in Denmark and Norway, the utilization of public childcare for children below the age of three is very high and disparities in access are low in comparison to the rest of Europe. The universal childcare system such as the Swedish one also shows relatively low inequality of access and age of entry. Yet, it is important to stress, that within this broader Nordic model, differences in specific policies may lead to different results, as is clearly shown by the Finnish case. Finland is an exception among the universal Nordic systems: public access to childcare runs parallel to homecare subsidies that incentivize mostly disadvantaged families to keep their children at home increasing social inequality.

Yet, the analyses show that even in universal childcare systems, more advantaged families stand out in early participation in childcare. In Sweden parents adapt by sending their children earlier or later based on how they perceive the quality of services, and this response to institutional conditions appears to be more pronounced among highly educated parents. In Norway, children with highly educated parents are still more likely to attend (better

quality) childcare below the age of three. Children of highly educated mothers in Denmark are more likely to attend public center-based day care, which is of higher quality than public family day care. In Finland, public access to childcare is stratified in favour of more privileged families. All together the evidence points to a stable but modest socio-economic ingredient in the Nordic model. Given the general affordability of formal childcare, these differences may be to the result of information asymmetries between families with different educational and cultural capital.

#### Conclusions

There are several insights into childcare, early education, and consequences for social inequality that we have gathered in the project from both cross-national and individual longitudinal studies. First, we can state that educational inequalities are created and perpetuated very early in a child's life – long before school age. Resources, activities, and mother/child interaction in the family shape children's early conditions and opportunities for learning at home differently by social background. Although initially rather minor and hard to measure, these early differences seem to be important harbingers of future social inequalities in educational achievement. Second, disparities among children of different social backgrounds, even if hard to detect shortly after birth, tend to grow substantially through the early childhood years. Therefore, parents' choices regarding early environments of education and care are critical, because these may enable or hinder opportunities for learning and acquiring relevant competencies. Almost all of the contributions in this project present evidence of the social selectivity of childcare arrangements where children from higher social backgrounds are more likely to attend institutional childcare and education and tend to take advantage of intensive participation in high quality care. In contrast, informal care arrangements seem to be dominant for children from less privileged social backgrounds, especially in countries with rationing and low affordability of formal childcare services. Third, we have learned that the highest returns on early education and care programmes, particularly below the age of three, could be harvested by children coming from the most disadvantaged backgrounds. However, one has to bear in mind that in most cases these gains are moderate. In addition, these children could benefit most from institutional childcare programmes, they are also the ones who are least

likely to participate. From the evidence accumulated in the project, a higher exposure to early education and care programmes for children from disadvantaged backgrounds in Europe and beyond would probably narrow the early achievement gap between social groups. However, it is equally important to favor not simply access to formal childcare at an earlier age, but also access to high-quality services. Otherwise, attending formal childcare for children from low social backgrounds might not lead to any compensation of their early disadvantage in cognitive abilities or even to an enlargement of the socioeconomic gaps. Finally, if educational investment early on is to be more effective, continuous effort is required to maintain it. Several studies in our project show that these effects might fade away over the years unless this is followed up with a set of policy efforts with the scope to continuously monitor and secure gains.

Our cross-national perspective has revealed noteworthy heterogeneity in findings which point to the relevance of the contextual features of modern welfare states when studying the inequality processes of early education. While not representative of the whole OECD, 12 country-specific studies of the project cover different national contexts and provide insight into a range of different policies on early education and care, from targeted approaches to universal access. We have shown how costs and the availability of early childhood education do vary across countries, and how children from different social backgrounds face different levels of unequal opportunities. Our project provided evidence that initial disadvantage may be offset by adequate policies, and it highlighted the successful examples of good quality early education. However, our project also demonstrated the role of family: the way in which children are brought up, child/parent interaction and family values influence early disparities. Even in the countries that are most advanced in the public provision of childcare (such as Nordic countries in our project), subtle differences in participation between advantaged and disadvantaged children persist. Thus, policies on early education and care alone may be of limited impact in decreasing inequality in early educational achievement unless matched with policies oriented towards parents at home, as well as providing disadvantaged families with information about the benefits of childcare and early education.

### **Literatura:**

1. Anders Y., Grosse, C., Rossbach, HG., Ebert, S. and Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany, *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 195–211.
2. Barnett, WS. (2011). Effectiveness of early educational intervention, *Science*, 333(6045), 975–78.
3. Barnett, W. S., & Frede, E. C. (2017). Long-term effects of a system of high-quality universal preschool education in the United States. In *Childcare, Early Education and Social Inequality* (pp. 152-172). Edward Elgar Publishing.
4. Becker, G. (1981). *A treatise on the family*, Cambridge Mass: Harvard University Press.
5. Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. Pp. 71-112 in *Knowledge, Education and Cultural Change*, edited by R. Brown. London: Tavistock.
6. Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality: Changing prospects in Western society*, New York, London. Wiley.
7. Brennan, D., Cass, B., Himmelweit, S., and Szabolcs, M. (2012) The marketisation of care: Rationales and consequences in Nordic and liberal care regimes, *Journal of European Social Policy*, 22(4), 277–91.
8. Brilli, Y., Kulic, N., & Triventi, M. (2017). 2. Who cares for the children? Family social position and childcare arrangements in Italy, 2002–12. *Childcare, early education and social inequality: An international perspective*, 31.
9. Burger, K. (2010) How does early childhood care and education affect cognitive development? An International review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds, *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 143–65.
10. Dämmrich, J. & Esping-Andersen, G. (2017). Preschool and reading competencies—A cross-national analysis. In *Childcare, Early Education and Social Inequality* (pp. 123-151). Edward Elgar Publishing.
11. Del Boca, D. (2015). Child Care Arrangements and Labor Supply (No. 88074). Inter-AmericanDevelopment Bank, accessed 24 June 2016 at <https://publications.iadb.org/>.
12. Del Boca, D., Piazzalunga, D., & Pronzato, C. (2017). Early childcare, child cognitive outcomes, and inequalities in the United Kingdom. In *Childcare, Early Education and Social Inequality* (pp. 215-230). Edward Elgar Publishing.
13. Early, DM. and Burchinal, MR. (2002). Early childhood care: Relations with family characteristics and preferred care characteristics, *Early Childhood Research Quarterly*, 16(4), 475–97.

14. Esping-Andersen, G. (1999). *Social foundations of post-industrial economies*. Oxford University Press
15. Fuller, B., Holloway, SD. and Liang, X. (1996). Family selection of child-care centers: the influence of household support, ethnicity, and parental practices, *Child Development*, 67(6), 3320–37.
16. Gambaro, L., Stewart, K. and Waldfogel, J. (eds) (2014). *An equal start? Providing quality early education and care for disadvantaged children*, Bristol: Policy Press.
17. Gracia, P. (2015). Parent-child leisure activities and cultural capital in the United Kingdom: The gendered effects of education and social class, *Social Science Research*, 52, 290–302.
18. Heckman, JJ. (2006). Skill formation and the economic return of investing in disadvantaged children, *Science*, 312(5782), 1900–2.
19. Jackson, M. (2013). *Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment*, Stanford: Stanford University Press.
20. Kamerman, SB. and Waldfogel, J. (2005). Market and non-market institutions in early childhood education and care, in R. Nelson (ed.), *Market and non-market institutions*, New York: Russell Sage Foundation, 185–212.
21. Karhula, A., Erola, J., & Kilpi-Jakonen, E. (2011). Home sweet home? Long-term educational outcomes of childcare arrangements in Finland. In *Childcare, Early Education and Social Inequality* (pp. 263-284). Edward Elgar Publishing.
22. Kim, J. and Fram MS. (2009). Profiles of choice: Parents' patterns of priority in child care decision-making, *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 77–91.
23. Kosyakova, Y., & Yastrebov, G. (2017). Early education and care in post-Soviet Russia: Social policy and inequality patterns. In *Childcare, Early Education and Social Inequality* (pp. 49-66). Edward Elgar Publishing.
24. Leseman, P., Mulder, H., Verhagen, J., Broekhuizen, M., van Schaik, S., & Slot, P. (2017). Effectiveness of Dutch targeted preschool education policy for disadvantaged children: Evidence from the pre-COOL study. In *Childcare, early education and social inequality* (pp. 173-193). Edward Elgar Publishing.
25. Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects, *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–90.
26. McGinnity, F., McMullin, P., Murray, A., & Russell, H. (2017). Social inequality in cognitive outcomes in Ireland: What is the role of the home learning environment and childcare?. In *Childcare, Early Education and Social Inequality* (pp. 109-130). Edward Elgar Publishing.
27. OECD (2012). Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, Paris: OECD.
28. OECD (2015). OECD Family database, accessed 25 June 2016 at [www.oecd.org/social/family/database.htm](http://www.oecd.org/social/family/database.htm).

29. Ray, R., Gornick, J.C., and Schmitt, J. (2010). Who cares? Assessing generosity and gender equality in parental leave policy designs in 21 countries. *Journal of European Social Policy*, 20(3), 196-216.
30. Sacker, A., Schoon, I. and Bartley, B. (2002). Social inequality in educational achievement and psychosocial adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms, *Social Science & Medicine*, 55(5), 863–80.
31. Scheiwe, K. and Willekens, H. (2009). (eds.) *Childcare and preschool development in Europe: Institutional perspectives*, Palgrave Macmillan, New York
32. Skopek, J. (2017). Entry to formal childcare and abilities of preschoolers: A comparison of East and West Germany. In *Childcare, Early Education and Social Inequality* (pp. 231-248). Edward Elgar Publishing.
33. Spiess, K. C., Büchel, F. and Wagner, G. (2003). Children's school placement in Germany: Does Kindergarten attendance matter?, *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 255–70.
34. Van Lancker, W. and Ghysels, J. (2013). Great expectations, but how to achieve them? Explaining patterns of inequality in childcare use across 31 developed countries, Working Paper No. 1305, Hermann Deleeck Centre for Social Policy, University of Antwerp.
35. Viklund, I., & Duvander, A. Z. (2017). Time off leave, timing of preschool—The role of socio-economic background for pre school start in Sweden. In *Childcare, Early Education and Social Inequality* (p. 71-86). Edward Elgar Publishing.
36. Vandell, D. L. and Corasaniti MA (1990). Variations in early child care: Do they predict subsequent social, emotional, and cognitive differences?, *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 555–72.
37. Wahler, S., Buchholz, T., & Breinholt, A. (2017). Childcare arrangements at preschool age and late child outcomes in Denmark: The role of maternal education and type of care. In *Childcare, Early Education and Social Inequality* (pp. 249-267). Edward Elgar Publishing.
38. Weinert, S., Autig, M., & Roßbach, H. G. (2017). The emergence of social disparities—Evidence on early mother-child interaction and infant development from the German National Educational Panel Study (NEPS). In *Childcare, early education and social inequality* (pp. 89-108). Edward Elgar Publishing.
39. Zachrisson, H. D., Dearing, E., Blömeke, S., & Moser, T. (2017). What levels the playing field for socioeconomically disadvantaged children in the Norwegian ECEC model?. In *Childcare, Early Education and Social Inequality*. Edward Elgar Publishing.

\* \* \*

**OBRAZOVNE NEJEDNAKOSTI U RANOM DETINJSTVU:  
ULOGA KUĆNOG OKRUŽENJA, PREDŠKOLSKO OBRAZOVANJE I  
KONTEKSTI ZEMLJE**

**Izjave zahvalnosti:** Istraživanje koje je dovelo do ovih rezultata je finansirano od strane Evropskog saveta za istraživanje koji je u Sedmom okviru programa Evropske Unije (FP-2007-2013) ERC Grant Agreement n. 269568. Zahvaljujemo se svim članovima eduLIFE tima i autorima koji su navedeni u člaku, koji su doprineli našem projektu sa korisnim idejama i istraživanjima.

**Rezime:** U ovom radu se diskutuje o o odabranim rezultatima međunarodnog projekta čiji je zadatak bio proučavanje uloge predškolskog obrazovanja i vaspitanja u ranom detinjstvu i kreiranje nejednakosti u obrazovnim prilikama. Temelji se na dvanaest detaljnijih studija specifičnih za zemlje iz Evrope i SAD, korišćenjem longitudinalnih podataka i standardizovanu međunarodnu komparativnu analizu koja uključuje 14 zemalja članica OECD-a. U ovom radu se razmatraju mehanizmi koji dovode do obrazovne nejednakosti na ranom uzrastuu. Analiziraju se tri glavna istraživačka pitanja koja proizilaze iz projekta: (1) Kako porodice određenog porekla biraju načine čuvanja dece? (2) Kakvu ulogu igra rano roditeljsko učešće i briga u obrazovnom uspehu? (3) Kakve su posledice predškolskog obrazovanja i vaspitanja na nejednakost u razvoju ih prilika? Usredozidujemo se na relevantnost konteksta zemalja i institucionalnih karakteristika sistema socijalne zaštite i objašnjavanju procesa nejednakosti u ranom obrazovanju. Na osnovu rezultata projekta, takođe ocenjujemo efikasnost nordijskog modela kao najnaprednijeg u javnom pružanju usluga čuvanja dece u cilju smanjenja međusobne socijalne nejednakosti.

**Ključne reči:** obrazovanje na ranom uzrastu, socijalna nejednakost, longitudinalna nejednakost, nordijski model obrazovanja na ranom uzrastu, međunarodni

.. \* \* \*

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО В РАННЕМ ДЕТСТВЕ: РОЛЬ ДОМАШНЕЙ СРЕДЫ, ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, УСЛОВИЙ СТРАНЫ**

**Благодарности:** Исследование, приведшее к этим результатам, финансировалось Европейским Исследовательским советом, являющимся частью Седьмой рамочной программы Европейского союза ((FP-2007-2013) ERC. Грантовое соглашение №. 269568. Мы благодарим всех членов команды eduLIFE и авторов, упомянутых в статье, которые внесли в наш проект полезные идеи и исследования.

**Резюме:** В настоящей статье обсуждаются избранные результаты международного проекта, задачей которого было изучение роли дошкольного

*образования и воспитания в раннем детстве и создание неравенства в предоставляемых возможностях получения воспитания и образования.*

*Работа основывается на двенадцати подробных исследованиях, касающихся стран Европы и США, в которых использованы продольные данные и стандартизированный международный ставнительный анализ, включающий 14 стран - членов ОЭСР ( Организацион фор Економиц Цо-оператион анд Девелопмент).*

*В статье рассматриваются механизмы, которые приводят к образовательному неравенству в раннем возрасте. Анализируются три основных исследовательских вопроса, вытекающих из проекта: 1. Как семьи определенного происхождения выбирают способы ухода за детьми? 2. Какую роль играет раннее участие и забота родителей в успешном образовании? 3. Какое влияние производит дошкольное образование и воспитание на неравенство в предоставляемых возможностях получения образования?*

*Мы фокусировались на актуальности странового контекста и институциональных характеристик системы социальной защиты в объяснении процесса неравенства на ранних этапах образования и воспитания.*

*По результатам проекта мы также оценили эффективность скандинавской модели, как самой передовой в общественном обеспечении услуг по уходу за детьми в целях снижения раннего социального неравенства.*

**Ключевые слова:** дошкольное образование на ранних этапах образования и воспитания, социальное неравенство, родительское неравенство, скандинавская модель воспитания на раннем возрасте, международный сравнительный анализ

Datum kada je uredništvo preimlo članak: 29.06.2023.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljinje: 13.11.2023.

---

**MA Sanja R. SRETIĆ**

Originalni naučni rad  
PEDAGOGIJA  
LXXVIII, 1/2, 2023.  
UDK:  
37.015.312  
347.965.42  
347.61/.64

---

## **PORODIČNA MEDIJACIJA KAO MODEL PEDAGOŠKE KOMUNIKACIJE: SOCIJALNO- PEDAGOŠKA PERSPEKTIVA**

---

***Apstrakt:** U ovom radu proces medijacije posmatra se kao pedagoška intervencija, utemeljena na pedagoškoj komunikaciji koja podstiče i osnažuje sazrevanje novog načina razmišljanja i razumevanja interpersonalnih, konfliktnih odnosa. Istraživanje je imalo za cilj da predstavi primenu medijacije koja se bavi razrešavanjem konfliktata u sferi porodičnih odnosa. Kvalitativnom istraživačkom tehnikom studijom slučaja predstavljena su tri modaliteta porodične medijacije (u situacijama razveda braka i postrazvodnih konfliktata, u situacijama nasilja u porodičnim/partnerskim odnosima te konfliktata na relaciji roditelji-adolescent) kojima prethodi njihova teorijska konceptualizacija. Analiza je pokazala da je uspeh procesa medijacije modeliran kumulativnim delovanjem prediktora (kompleksnost i višedimenzionalnost porodične situacije, znanja i veština medijatora i odgovornost, spremnost i motivisanost učesnika za proces posredovanja) koji stoje u uzročno-posledičnoj spredi. Ova kvalitativna studija ukazala je na vaspitno-obrazovnu prirodu medijacije i potvrdila je ranije istraživačke nalaze o vrednosti tehnike posredovanja.*

**Ključne reči:** medijacija, pedagoška komunikacija, konflikti u porodici, socijalno-pedagoški pristup; studija slučaja

### **Uvod**

Medijacija (lat. mediare – posredovanje, medius –nepristrasan, neutralan) je metoda alternativnog, konstruktivnog, strukturiranog rešavanja sukoba kroz pregovaranje uz pomoć medijatora kao treće neutralne, nepristrasne strane. Utemeljena u filozofiji religije, počeci prakse medijacije vezuju se za drevne civilizacije Kinu i Japan, kao kulturama u kojima su religija i filozofija imale snažan uticaj na negovanje i postizanje ravnoteže i harmonije u ljudskim odnosima (Mrše i Džamonja-Ignjatović, 2006). Bez obzira na svoju dugu istoriju, tek u drugoj polovini prošlog veka, medijacija postaje „društveno formalizovan i široko praktikovan pristup“ (Džamonja-Ignjatović i Žegarac, 2007: 400 ) u rešavanju sukoba u mnogim zemljama širom sveta. Najpre se razvijala u okviru sistema pravosuđa, uglavnom kao odgovor na porast maloletničke delinkvencije i nefiksnost pravosudnog sistema (Despotović, 2014). Stvaranjem novootkrivenog okvira, medijacija u našoj zemlji u brojnim društvenim oblastima poput socijalne zaštite biva implementirana tek s početka novog milenijuma, u periodu reformskih promena. Tako, Zakonom o socijalnoj zaštiti Republike Srbije medijacija je svrstanu u kategoriju savetodavnih terapijskih i socijalno-edukativnih usluga, uključujući njena opšta pravila rada.

Iako relativno nova u ovoj oblasti, činjenica da se sistem socijalne zaštite, operacionalizovan kroz teoriju i praksu socijalnog rada bavi nekim od „najsloženijih problema i najzagotonitijim oblastima ljudskog iskustva“ (Žegarac, 2016: 9), potazuje zapravo da medijacija kao tehnika rešavanja konflikata i problema se praktično primenjuje mnogo pre njenog sistemskog utemeljenja. Specifičnost i kompleksnost oblasti u kojoj se sprovodi sa jedne i savezodavnim, terapijskim i vaspitno-obrazovnim karakterom ove tehnike sa druge strane implicira potrebu za visoko kompetentnim profesionalcima sa specijalizovanim znanjima, veštinama i tehnikama u njenoj primeni. S obzirom da profesionalci iz oblasti pedagoške nauke predstavljaju strukturu komponentu u sistemu socijalne zaštite u pružanju pomoći pojedincima i porodicama u prevazilaženju životnih teškoća, izazova i konflikata, u ovom radu proces medijacije posmatra se kao pedagoška intervencija, utemeljena na pedagoškoj komunikaciji koja postojeću disfunkcionalnu komunikaciju transformiše u produktivnu.

### **Obeležja pedagoške komunikacije**

Profesionalno pedagoško delovanje zasnovano je na rešavanju i prevazilaženju široke lepeze teškoća, problema, sukoba sa kojima se suočavaju pojedinci i porodice u različitim fazama životnog ciklusa. Rešavanje identifikovanih problema na kojima se temelje konflikti determinisani su ciljno usmerenom pedagoškom komunikacijom koja čini osnovu svih pedagoških aktivnosti.

Veština posredovanja temelji se na komunikacionom procesu između konfrontiranih strana. Steinfert (Staniforth, 2015) sugerira da proces uključuje sve ono što se između ljudi saopštava, a ne izražava se direktno rečima jer daje naznake o tome šta se dešava u odnosima između učesnika komunikacije. Komunikacijska razmena sukobljenih strana zasnovana je dakle na verbalnim (napadanje, „Ti“ poruke, demonstracija moći, moralno optuživanje, prosuđivanje, etiketiranje i sl.) i n-verbalnim („gesti napravljeni sa ogorčenjem“, „prekomerno vrplojenje, „bjizi ili spori pokreti“, „gledanje u ljude ili izbegavanje kontakta očima“ i sl.) komunikacijskim barijerama (Moore, Jayasundere-Thirunavukarasu 2009:17; Popović, 2019:110) koje su odgovorne za održavanje i produbljivanje postojećeg konflikta. Na temelju prepoznavanja i razumevanja postojećih barijera, medijator za vreme trajanja procesa sukobljenim stranama akumulira i revidira postojeće i nudi novo, korektivno iskustvo u rešavanju postojećeg konflikta (Stonkuviene, 2010). Pedagoškom komunikacijom čiji je cilj prenošenje znanja i veština, razvoj novih svojstava i kvaliteta ličnosti individue, medijator uči strane u konfliktu da komuniciraju i razmenjuju povratne informacije, aktivno slušaju, izražavaju i dekovatno svoje stavove i emocije i ispravno logički zaključuju (Mandić, 2001; Akhmad, 2014). Njena multifunkcionalnost svoj puni smisao dobija pravo u procesu medijacije u kojem se stranama u konfliktu omogućava i olakšava da izraze svoja osećanja, postavljaju pitanja jedni drugima, pruža im slobodu promišljanja o aktuelnom problemu na nenasilan način (Bradt-Bouverne-De Bi, 2009). Nenasilnom pedagoškom komunikacijom kako navodi Rozenberg (1999: 13) “menjamo način na koji izražavamo sebe i čujemo druge. Naše reči postaju svesni odgovori čvrsto zasnovani na svesnosti onoga što što opažamo, osećamo i želimo. Izražavamo

se iskreno i jasno i istovremeno sa empatijom i poštovanjem poklanjamo pažnju drugima“.

Proces medijacije utemeljen na pedagoškoj komunikaciji i komunikacijskim veštinama poput empatije, refleksije, decentracije i asertivnog, samopouzdanog reagovanja u funkciji je reuspostavljanja i unapređenja postojećeg komunikacijskog odnosa, očuvanja samopoštovanja i dostojanstva obe strane u konfliktu.

### **Medijacija i različiti modaliteti njene primene u rešavanju porodičnih konflikata**

Medijacija pripada grupi savremenih, specijalizovanih pedagoških veština. Predstavlja personalizovan pristup u rešavanju konflikata. Mur (Moore, 2014: 8) medijaciju definiše kao „postupak rešavanja sukoba u kojem obostrano prihvatljiva treća strana, koja nema autoritet da donosi obavezujuće odluke, interveniše u sukobu kako bi pomogla uključenim stranama da poboljšaju svoje odnose i komunikaciju i koriste efikasne postupke za rešavanje problema radi postizanja dobrovoljnih i obostrano prihvatljivih sporazuma o spornim pitanjima“. Kako je socijalno-pedagoška delatnost usmerena na porodicu kao najvažniju kariku u odrastanju i razvoju mlađih, u ovom radu proces primeњene porodične medijacije posmatra se kroz njena tri oblika i to prilikom razvoda braka i postrazvodnih sporova; u situacijama nasilja u porodičnim/partnerskim odnosima i prilikom rešavanja konflikata između roditelja i adolescenata.

*Medijacija u slučajevima razvoda i postrazvodnih konflikata* je najčešće primenjivan i popularan praktični pristup u rešavanju porodičnih problema nastalih razvodom braka. Majnkovska-Norkin (Mienkowska-Norkin, 2012: 121) posredovanje pri razvodu braka opisuje „kao jednu od najmanje intruzivnih intervencija“. U ovim postupcima medijator pomaže supružnicima u razumevanju i analiziranju situacije koja proizlazi iz razvoda sa ciljem boljeg artikulisanja vlastitih potreba i potreba svoje dece, razumevanja snaga i slabosti svojih stavova i interesa te postizanja sporazuma koji će biti primenljiv u budućnosti (Casals, 2005; Chandler, 1983). Posmatrajući iz ugla roditeljstva, posredovanjem roditelji preuzimaju odgovornost za dobrobit svoje dece i podstiču se na komunikaciju i

kompromise (Thoennes & Pearson, 1985). O navedenom svedoče i rezultati istraživanja koje je sprovedla Keli (Kelly, 2004) da je posredovanje pri razvodu braka korisno u rešavanju emocionalnih problema i postizanja dogovora u porodičnom sukobu što može imati pozitivan uticaj na prilagođavanje dece pri razvodu. Takođe, u jednom od njenih ranijih istraživanja (Kelly, 1991) pokazalo se da roditelji uključeni u proces posredovanja su imali manje interpersonalnih sukoba i bolju komunikaciju.

Međutim, posredovanje u postupku razvoda i postrazvodnih konflikata nije apriori determinisano uspehom. Mnogo je faktora koji pokazuju da ova tehnika nema "čarobni štapić". To su situacije u kojima postoji visok nivo unutrašnjeg sukoba kod jednog ili obje supružnika (Chandler, 1983), u kojima ne postoji spremnost i moti isanost supružnika (ili je pak ona deklarativna) da se uključe u diskusiju i donešu odluke koje će biti u najboljem interesu dece. Prisutna je takođe nizko niska motivacija za postizanje sporazuma i/ili nepoverenje u sam medijacijski proces. Preliminarne studije (Chandler, 1983) pokazuju da 20 do 30 % svih parova koji se razvode neće biti u mogućnosti da koriste posredovanje za postizanje međusobno zadovoljavajućih sporazuma zbog destruktivne interakcije ili potpunog neuspeha u komunikaciji. Takođe, posredovanje može doživeti neuspeh u koliko se jedan od supružnika oseća prinuđenim da učestvuje u procesu ili je prisutna nejednakost moći uključenih strana. Time će pregovori biti u „ćorsokaku“, a postignuti dogovor doživeti neuspeh (ibidem 1983). Nemogućnost postizanja dogovora oko centralnih pitanja koja se tiču dobrobiti deteta vokreću pitanje napred pomenute odgovornosti roditelja kako za sadržaj i ko i ishod samog postupka.

*Medijacija u situacijama nasilja u porodičnim/partnerskim odnosima* je u kauzalnom odnosu sa procesom razvoda braka. Ovaj model medijacije počiva na prepoznavanju narušene ravnoteže moći roditelja na partnerskom subsistemu te mapiranja manifestacije različitih oblika nasilja. Lang (Lang, 2004) moć vidi kao koncept koji je ugrađen u dugogodišnje obrasce dominacije u odnosima strana u konfliktu i u naučenom ponašanju koje karakteriše njihovu interakciju. I pored toga što u naučnoj javnosti postoje oprečna mišljenja o primeni medijacije u situacijama nasilja, Despotović-Stanarević (2009) sugeriše da u našoj, još uvek patrijarhalnoj kulturi koja

promoviše nejednake mogućnosti i značajne razlike u odnosima moći između partnera, situacije porodičnih i bračnih konflikata bez medijacije ne bi bile razrešene. Tehnika posredovanja u ovom postupku zahteva osiguravanje bezbednosti potencijalne žrtve i izvesnu modifikaciju nekih postulata (neutralnost, komplementarnost u odnosima, poverljivost, cirkularna uzročnost) posredovanja, čime se sa jedne strane uvažava specifičnost fenomena nasilja, a sa druge sprečava reprodukovanje nekih vrednosti koje održavaju neravnotežu u moći u odnosu. Primarni zadatak medijatora ogleda se u uspostavljanju balansa moći i osnaživanja onog partnera koji je nisko u hijerarhiji, kome je oduzet identitet, dostojanstvo i samopoznavanje (Flynn, 2005). Naročita vrednost posredovanja u situacijama nasilja ogleda se u osnaživanju nasilnih pojedinaca da nauče alternativne načine prezentovanja svojih potreba i zastupanja svojih interesa (Greatbatch & Dingwall, 1999). Drugim rečima, njime se pruža pomoć porodici da uspostave novi, kooperativni odnos koji će biti u funkciji dekvatnog vršenja roditeljske uloge.

*Roditeljsko-adolescentna medijacija* je često primenjivan modalitet medijacije. Životni ciklus porodice sa adolescentom karakteriše se periodima porodičnih sukoba i inhibiranom komunikacijom (Henricson & Roker, 2000) kao svojim inherentnim cikloma. Postojeći, najčešće funkcionalni obrasci porodičnih odnosa u ovoj fazi životnog ciklusa mogu postati toksični usled nastupajuće potrebe adolescenata za nezavisnošću sa jedne i primetne ugroženosti roditelja zbog gubitka kontrole i moći sa druge strane (Wolcott & Weston, 1994). Recentna literatura porodične sukobe na relaciji roditelj-adolescent opisuje kao blage nesuglasice, sukobe oko svakodnevnih pitanja, a čiji efekti mogu biti iscrpljujući (Silverberg & Steinberg, 1987; Smetana, 1989). U sprovedenom istraživanju koje su naveli Stern, Van Slik i Njulend (Stern, Van Slyck & Newland, 1992) pokazalo se da su normativni sukobi visoko konzistentni sa nalazima o posredovanju roditelja i adolescenata, a koji ukazuju na to da su mnogi problemi koji se rešavaju u medijaciji svakodnevne prirode, poput činjenja prekršaja, raspodele poslova i preuzimanja odgovornosti.

Medijacija je značajna intervencija u radu sa porodicama sa perzistentnom interpersonalnom disfunkcionalnom, hostilnom

komunikacijom na nivou porodičnog sistema čiji se adolescenti upuštaju u rizična, antisocijalna ponašanja poput bekstva od kuće, lutanja, odsustva sa nastave, zloupotrebe psiho-aktivnih supstanci (Van Slyck, Stern & Newland, 1992). Medijacija na relaciji roditelj-adolescent predstavlja zapravo način rešavanja neposrednih konflikata i uspostavljanja osnovnih pravila za zajednički život. Za razliku od drugih pristupa, medijacija sa jedne strane roditeljima nudi forum za unapređivanje svoje vaspitne funkcije kroz redefinisanje granica i razjašnjavanje uloga, a sa druge adolescentima daje glas, tj. slobodu da izraze svoje potrebe, osećanja i teškoće sa kojima se suočavaju. Svojom strukturom i principima, medijacija porodiči pruža osećaj sopstvene kompetentnosti da bolje funkcioniše u komunikaciji i da donosi odluke i vlastite izbore (Lam, Rifkin & Townley, 1989; Stern, 1992). Uspešnost i efikasnost roditeljsko-adolescentne medijacije dokazana je u brojnim istraživanjima. Među njima, izdvajaju se ona koja ukazuju da medijacija može biti lekovita intervencija u rešavanju konflikata između roditelja i adolescenata i sugeriraju da medijacija ima pozitivan uticaj na naknadnu porodičnu interakciju (Lam, 1989; Lam et al., 1989; Merry & Rocheleau, 1984; Morris, 1983). Nalazi studije koju su sproveli Van Slik i saradnici (Van Slyck et al., 1992), a kojom je posredovanje na relaciji roditelj-adolescent istraženo ispitivanjem odnosa između aspekata porodičnog funkcioniranja i karakteristika sukoba procenjenih pre intervencije i ishoda posredovanja i naknadnog porodičnog funkcionisanja, pokazuju usaglašenost sa prethodnim istraživanjima i sugeriraju da roditeljsko-adolescentno posredovanje može biti efikasan način intervencije za pomoć porodicama u konfliktu.

Konačno, roditeljsko-adolescentnom medijacijom utemeljenoj na pedagoškoj komunikaciji se unapređuju roditeljske veštine, razvijaju podržavajuće porodične relacije, uspostavlja intergeneracijska hijerarhija što je od presudnog značaja naročito u situacijama manifestnog rizičnog ponašanja adolescenata.

### **Metodološki pristup problemu**

Predmet interesovanja u ovom istraživanju jeste medijacija kao oblik pedagoške komunikacije koja nudi alternativni, nenasilni pristup rešavanju

konflikata. Istraživanje je imalo za cilj da predstavi primenu medijacije koja se bavi razrešavanjem konflikata u sferi porodičnih odnosa u svojim različitim modalitetima. Opštom hipotezom pretpostavljeno je da je medijacija efikasna tehnika u rešavanju porodičnih konfliktih situacija i u svim modalitetima postiže podjednako pozitivne rezultate. U formi specifičnih hipoteza predpostavljeno je da kompleksnost i višedimenzionalnost porodične situacije, veštine i znanja vođenja od strane medijatora te motivisanost, odgovornost i spremnost učesnika za promenu i ishod procesa modelira proces medijacije. Za potrebe ovog istraživanja korišćen je deskriptivni metod i metod studije slučaja priličnom obrade i interpretacije podataka. Studija slučaja u ovom radu sadrži analizu triju porodica sa različitim prezentovanim problemom, a u čijoj osnovi leže konfliktne interpersonalne komunikacije. Veoma je vazna i specifična uloga istraživača u ovom postupku, s obzirom da je ostvaruje neposredan kontakt sa porodicama. Kao izvori podataka korišćeni su analiza dokumentacije, opservacija ponašanja, individualni i zajednički intervjuvi sa članovima porodica, terenske posete porodicama, konferencije slučaja, razgovori sa predstavnicima institucija sistema (policjska uprava, tužilaštvo, usluge lokalne zajednice). Podaci se odnose na vremenski period od dva do šest meseci u zavisnosti od opsviranoj slučaju.

Ovo istraživanje se odnosi na sledeća pitanja:

Da li je medijacija efikasna tehnika u rešavanju konfliktih situacija iz oblasti porodično-pravne zaštite i da li u svim modalitetima postiže podjednako pozitivne rezultate?

Ovo pitanje može se smatrati opštim pitanjem iz kog proističu specifična pitanja ovog istraživanja:

1. Da li kompleksnost i višedimenzionalnost situacije može modelirati proces medijacije?

2. Da li veštine i znanja vođenja od strane medijatora može modelirati proces medijacije?

3. Da li motivisanost, odgovornost i spremnost učesnika za promenu i ishod procesa može modelirati proces medijacije?

*Značaj ove studije* ogleda se u prepoznavanju medijacije kao tehnike koja nudi konstruktivan pogled na konflikte stvarajući kontekst koji je

„mekan prema ljudima, a tvrd prema problemima“ (Mandić 2001: 285). Tehnika posredovanja operacionalizovana kroz različite modalitete u neposrednom radu i delovanju u sistemu socijalne zaštite predstavlja svojevrsni doprinos pedagoškoj teoriji i praksi.

*Ograničenja studije* slučaja ogledaju se u malom uzorku i fokusiranosti na konflikte iz oblasti porodično-pravne zaštite. U narednim istraživanjima potrebno je ispitati uspešnost i efikasnost primene medijacije u oblasti krivično-pravne zaštite (medijacija između maloletnih prestupnika i žrtve) te napraviti komparaciju u efikasnosti primene medijacije u različitim oblastima.

#### **Procedura i analiza prikupljanja podataka**

U daljem tekstu predstavljene su 7 slučaja koje su učestovavale u ovom istraživanju, a na temelju kojih ćemo potvrditi tj. opovrgnuti postavljene pretpostavke i izvesti zaključke.

#### *Primer br. 1*

Postupak medijacije pokrenut je usled nepostojanja roditeljskog dogovora o izmeni akutelne odluke o načinu vršenja roditeljskog prava nad maloletnom devojčicom S.J. i regulisanja održavanja ličnih kontakata maloletne devojčice sa drugim roditeljem. Maloletna devojčica S.J. nakon razvoda braka roditelja živi sa majkom N. J., dok sa ocem D.J. održava redovne lične i telefonske kontakte. Potrebu za izmenom postojeće odluke o vršenju roditeljskog prava imao je primarno otac. Najpre su obavljeni individualni, a tada i zajednički razgovori sa roditeljima i realizovane terenske posete. U postupku je osim roditelja neposredno učestvovala i njihova maloletna čerka u skladu sa kalendarskim uzrastom i njenim razvojnim mogućnostima. Nakon okončanja samog postupka posredovanja zapaženo je sledeće:

Bivši supružnici N.J i D.J., po okončanju brakorazvodnog postupka ne ostvaruju interperosnalnu komunikaciju na terenu roditeljstva. Uzroci potpunog prekida komunikacije vezuju se za disfunkcionalni interpersonalni odnos za vreme trajanja zajednice čemu je usledio visokokonfliktan razvod i borbu za starateljstvo nad zajedničkim detetom. Maloletna devojčica S.J. je

sa drugim roditeljem redovno održavala lične i telefonske kontakte čak i mimo formalnog modela viđenja. Svako od roditelja je ponosaob zadovoljavao potrebe deteta u skladu sa svojim vaspitnim stilom, vrednosnim sitemom, ličnim mogućnostima i resursima. Oba roditelja su visokoškolskog obrazovanja, ostvaruju redovne mesečne prihode, adekvatnih su stambenih i materijalnih mogućnosti. Iako je naizgled prisutan egalitarian odnos moći, procenjeno je da otac D.J. poseduje veću moć zbog mogućnosti da maloletnoj devojčici obezbedi još bolje uslove za rast i razvoj nego što to može majka.

Prilikom individualnih intervjuja sa roditeljima procenjeno je da odsustvo komunikacije na terenu roditeljstva se negativno reflektuje na ponašanje maloletne devojčice i njeno opšte funkcionišenje u školi, grupi vršnjaka. Alarm za intervencijom na terenu roditeljstva prepoznat je u trenutku dobijanja informacija da je devojčica pšala oproštajno pismo jer je utrogljena u roditeljski konflikt. Imajući u vidu napred navedeno, kalendarski uzrast (predadolescentni razvojni fazi) i prepoznate razvojne potrebe maloletne devojčice, proces postepavanja sa roditeljima realizovan je korišćenjem komunikacijskih veština poput upotrebe neutralnog govora, postavljanja pitanja, reframiranja, decentralizacije, edukacije o značaju usaglašenosti vaspitnog delovanja, usmeravanja na budućnost, a sa ciljem reuspostavljanja njihove komunikacije na terenu roditeljstva zarad dobrobiti njihovog zajedničkog delata. Roditelji su bili deklarativno motivisani za učestvovanjem u postupku, aktivno su učestvovali u procesu ali bez uočene spremnosti za promenom u odnosu. Roditelji su i dalje ostali na svojim početnim pozicijama, zaglavljeni u svoj partnerski odnos.

Maloletna devojčica S.J., kao što je napred pomenuto bila neposredno uključena u sam postupak medijacije u skladu sa kalendarskim uzrastom i razvojnim mogućnostima. Procenjeno je da je mal. devojčica utrogljena u roditeljski konflikt i svojim postupcima kontroliše bliskost tj. distancu među roditeljima. Izražava potrebu da više vremena provodi sa majkom i da proces njenog vaspitanja bude isključivo obaveza i zadatak njenih roditelja. Psihološki pritisak koji oseća zbog pokrenutog postupka i potrebe da ne izneveri svoje roditelje i njihova očekivanja prezentuje burnim emocionalnim reakcijama. Izražava želju da i nadalje živi sa majkom jer se sa njom oseća sigurnije i ne želi da menja školu.

*Primer br. 2*

Postupak medijacije sa bračnim parom započet je nakon što je supruga M.M. prijavila svog supruga J.M. za fizičko nasilje u porodici. Nakon incidentnog događaja koji se desio u porodičnoj kući, zajednica je prestala. Roditelji su maloletnog dečaka I.M. starosti 6 godina. Sa supružnicima su najpre obavljeni individualni intervjuji, a nakon isteka mere zabrane prilaska i komuniciranja u trajanju od 30 dana (Zakon o sprečavanju nasilja u porodici, 2016, čl. 17 ) koja je suprugu J.M. izrečena od strane nadležnih institucija i procene bezbednosti potencijalne žrtve, obavljeni su i zajednički razgovori sa supružnicima u cilju donošenja svim bilaših odluka na terenu partnerstva i roditeljstva.

Tokom individualnih razgovora sa supužnicima, nakon pridruživanja te upoznavanja sa porodičnom strukturom, dinamikom porodičnih odnosa, obrascima i modelima komunikacije procenjeno je da je partnerski odnos supružnika disfunkcionalan i dužem vremenskom periodu, praćen čestim verbalnim konfliktima te da je incidentni događaj u kome je supruga M.M. prijavila fizičko nasilje od strane supruga J. M. kumulacija postojećeg toksičnog odnosa. Kad oca supružnika je uočeno nezadovoljstvo aktuelnom porodičnom situacijom, supruga M. M. se ne oseća ugroženom i pokazuje spremnost da sa svojim suprugom otvoreno razgovora o budućnosti njihove zajednice, a osim to o budućnosti zajedničkog deteta. Suprug J.M. je negirao da je ikada ispoljavao nasilje nad svojom suprugom sem postojanja verbalnih sukoba koji su u poslednje vreme intenzivirani. Oboje navode paralelne veze na vreme trajanja zajednice i izlive ljubomore. Tokom zajedničkog intervjuja došlo se i do saznanja da je zajednica zbog napred navedenih razloga (paralelne veze, ljubomora) bila prekidana u više navrata.

Bez obzira na ishod postupka za utvrđivanje postojanja nasilnog akta pred nadležnim tužilaštvom i sudom, činjenica da se potencijalna žrtva oseća bezbedno i sigurno u prisustvu supruga i obostrana spremnost za razgovor, otvorila je prostor za pregovaranje. Na temelju uvažavanja celokupnih potreba i osećanja i jednog i drugog supružnika, tokom procesa medijacije pružen im je nov način razumevanja onoga što se u njihovom odnosu dešava i predviđeni potencijalni rizici toksičnog roditeljskog odnosa po psihofizički razvoj zajedničkog maloletnog deteta. I pored negiranja da je nasilje

učinjeno, predočeno je da postoji nulta tolerancija u odnosu na nasilni akt i da isti za sobom povlači krivične sankcije. Pružena je psiho-edukativna podrška o tehnikama kontrole besa (time-out tehnika), ventiliranja kao i pomoć u razgraničavanju partnerske i roditeljske uloge. U kontekstu činjenja nasilja, supružnici su upoznati sa značajem i vrednošću učenja po modelu i identifikacije sa istopolnim roditeljem. Kod oboje je prepoznata svest o značaju i težini roditeljske uloge te posledica koje njihovi postupci i odluke mogu imati po budućnost deteta. Tokom procesa supružnici su bili osnaženi da uz podršku medijatora predlažu potencijalna rešenja aktuelnog problema te su postigli dogovor da će nadalje živeti u odvojenim domaćinstvima ali da odluke koje se tiču maloletnog deteta će donositi zajednički. Sačinjen je roditeljski plan do trenutka pravnog regulisanja vršnja roditeljskog prava i načina održavanja ličnih kontakata mal. deteta sa drugim roditeljem. Nasilje nije ponovljeno.

#### *Primer br. 3*

Postupak medijacije sa porodicom započet je po obaveštenju srednje škole koju pohađa maloletna devojčica A.D. ali i na usmeni zahtev njene majke G.D, a zbog neredovnog pohađanja nastave te posledično velikog broja izostanaka, niskog akademskog uspeha, nepoštovanja autoriteta majke, odsustva van kuće po više dana. Roditelji maloletne devojčice G.D i R.D. su se razveli pre više od 10 godina. Starateljstvo nad devojčicom je pripalo majci, a sa ocem održavaju lične kontakte po dogовору koji su sporadični. Na terenu roditeljstva, roditelji ostvaruju sporadičnu komunikaciju koja se najčešće okončava konfliktom. Otac je zasnovao drugi brak iz kojeg ima dvojčki dišnjeg sina. Razlika u obrazovnom statusu roditelja jeste indikator uočene neravnopravnote moći u odnosu.

S obzirom na napred prezentovane probleme, obavljen je više individualnih i zajedničkih intervjuja sa roditeljima i maloletnom devojčicom. Procenjeno je da je u osnovi prezentujućeg problema oskudna roditeljska saradnja i komunikacija ali i neusaglašenost u vaspitnim stilovima roditelja. U individualnom razgovoru sa majkom prepoznata je njena nemoć u roditeljskoj ulozi i potreba prebacivanja odgovornosti za vaspitne propuste drugom roditelju. Prisutan je osećaj usamljenosti za probleme sa kojima se

suočava, a vezanim za ponašanje mal. deteta. Majka je svojim postupanjem, pre svega u verbalnoj komunikaciji negativno instruisala maloletnu devojčicu protiv oca te je prisutna dugogodišnja koalicija majke i deteta protiv oca. To je jedan od razloga očevog niskog vaspitnog autoriteta. Takođe, majka u svom vaspitnom postupanju nije dosledna u svojim zahtevima, sa devojčicom neguje egalitarni, prijateljski odnos, a sa druge strane ima potrebu da bude roditelj od autoriteta i da maoletna devojčica poštuje postavljena pravila i zahteve.

Otac sa druge strane ne poseduje fleksibilnost na razumevanje potreba i problema deteta već prezentuje rigidnost u svojim shvatnjima. Na temelju svojih tradicionalnih uverenja o značaju i ulozi procesa obrazovanja je diskvalifikujući u odnosu na svoju bivšu suprugu i u tom smislu čerku identificuje sa majkom. Roditelji su zaglavljeni u svoj narušeni partnerski odnos što ometa njihovu adekvatnost u roditeljskim ulogama. Ono što ih povezuje jeste nemoć u rešavanju problema i ponašanju njihove maloletne čerke.

Tokom procesa posredovanja, roditelji su bili motivisani da učestvuju u postupku. Na temelju osnaživanja da iznesu svoje primedbe i očekivanja od ovog drugog u delu većeg angažovanja u roditeljstvu, tragalao se za rešenjem prezentovanih problema. Iako je njihova zajednica prestala pre mnogo godina bilo je neophodno raditi i na razgraničavanju partnerske i roditeljske uloge jer su se oboje stalno vraćali na konflikte za vreme trajanja zajednice. Roditeljima je pružena psiho-edukativna podrška sa ciljem razumevanja razvojnih potreba deteta na adolescentnom razvojnog stadijuma i razumevanja njenog ponašanja koje je u funkciji reuspostavljanja bliskosti između roditelja. Razgovarajući o onome što ih povezuje, roditelji su nasuprot verbalnim konfliktima imali doživljaj zajedništva. Povezivao ih je osećaj zabrinutosti za bezbednost i budućnost zajedničkog deteta. S obzirom na kalendarski uzrast, devojčica je neposredno učestvovala u procesu sa ciljem izražavanja svojih potreba i očekivanja od strane roditelja. Tokom individualnih i zajedničkih razgovora roditelji su ne samo bili spremni da koriguju svoje propuste već su predlagali moguća rešenja kako bi maloletna devojčica korigovala svoje ponašanje. Roditeljskim planom su definisana nova pravila, granice ali i odgovornosti i roditelja i maloletne

devojčice. Nakon višemesečnog praćenja i rada sa porodicom ponašanje devojice se korigovalo i sa uspehom je završila tekući razred.

### **Diskusija rezultata**

Teorijsko naučna analiza medijacije kao modela pedagoške komunikacije potvrdila je da je reč o konceptu izuzetne složenosti. Obzirom na oblast delovanja u kojoj se primenjuje, poseban osvrt je načinjen prema porodičnoj medijaciji koja se zbog specifičnosti sadržaja smatra posebnom vrstom medijacije. Prikaz tri različita modela porodične medijacije imalo je za cilj da predstavi primenu tehnike posredovanja u rešavanju porodičnih konflikata. Na temelju teorijskog koncepta i kvalitativne istraživačke tehnike studije slučaja načinjen je pokušaj da se pruži odgovori na napred postavljena pitanja, a koji će biti pokretač novih hipoteza i daljih naučnih istraživanja.

*Prvom hipotezom pretpostavljen je da kompleksnost i višedimenzionalost situacije modelira proces medijacije.* O tome svedoči i prvi navedeni primer u kojem je proces medijacije uslovljen prethodnim konfliktnim razvodom roditelja koji su biti predstavlja specifičnu vrstu razvoda u kojem se prepisuju dve dimenzije, problemi prethodnog konfliktnog partnerskog odnosa i posledično disfunkcionalnog roditeljstva. Disfunkcionalna roditeljska komunikacija izražena u formi njenog neostvarivanja na terenu roditeljstva jesu činoci koji nesumnjivo ukazuju na kompleksnost medijacijskog postupka. U ovom primeru medijacija je imala za cilj da se roditeljima pruži pomoć i podršku u artikulisanju potreba njihovog deteta. Obrazovni karakter medijacije ogledao se pre svega u podsticanju i osnaživanju supružnika na komunikaciju, razumevanju lične odgovornosti za dobrobit deteta ali i razvijanju efikasnih veština komunikacije koje će biti u funkciji zadovoljavanja njegovih razvojnih potreba. Ipak, činjenica da su roditelji nakon sprovedenog medijacijskog postupka ostali na svojim početnim pozicijama implicira njihovu zaglavljenost u svoj konfliktni partnerski odnos i zamagljuje komunikaciju na terenu roditeljstva. Ovaj primer govori u prilog prethodnim istraživačkim nalazima (Chandler, 1983; Breber-Franz, 2014) da posredovanje u situacijama konfliktnih razvoda ne postiže očekivane efekte jer ne postoji

spremnost za saradnju već za sukobljavanje i kontinuirano prebacivanje odgovornosti.

Drugi navedeni primer u kom je prikazan postupak medijacije u situacijama činjenja nasilja, ukazuje da je (potencijalni) nasilni akt posledica toksične partnerske komunikacije u dužem vremenskom periodu. Ovo je još jedna u nizu kompleksnih konfliktnih situacija koja zahteva procenu i intervencije na više nivoa, individualnom, partnerskom, roditeljskom. Dakle, u drugom opisanom primeru uočava se toksičan odnos, disfunkcionalna komunikacija, ali se supruga ne oseća ugroženo što može biti prediktor uspešnog medijacijskog postupka i ide u prilog prvoj istraživačkoj i opštoj hipotezi. Prostor za napredovanje u odnosu predstavlja je činjenica da nije uočen značajan disbalans moći među supružnicima što je i omogućilo sagledavanje potreba i interesa na terenu partnerstva te postizanja dogovora o budućem porodičnom aranžmanu. Pozitivni iskorak medijacije u situaciji nasilja u porodičnim/partnerskim odnosima koji je napred predstavljen, potvrđuje ona stanovišta (Flynn 2005; Imbrogno-Imbrogno 2000) da se stvaranjem određenih preduslova (npr. obezbeđivanje bezbednosti i sigurnosti žrtve) posredovanjem može intervenisati u situaciji nasilja. I ne samo to. Nekoliko nedavnih studija ukazalo je na visok nivo zadovoljstva posredovanjem tamo gde je bilo fizičkog i / ili emocionalnog zlostavljanja tokom braka ili nakon razdvajanja (Davies-Ralph 1995; Depner et al., 1992 prema Hahn, Kleist, 2000). Upravo sve napred navedeno svedoči u prilog vrednosti, značaju i moći tehnikе posredovanja. Borba protiv nasilja u porodičnim/partnerskim odnosima u jednoj društvenoj zajednici ne sme biti zasnovana jedino i isključivo na krivičnom procesuiranju počinioca nasilja i propisivanju kazne. Imajući u vidu da se radi o introjektovanim obrascima ponašanja, neophodan je kontinuirani edukativni rad na promeni uverenja, stavova, sistema vrednosti, postojećih obrazaca komunikacije i ponašanja koji se transgeneracijski prenose. Medijacija je upravo jedna od takvih intervencija koja podstiče i omogućava nasilnim pojedincima da nauče alternativne načine rešavanja konflikata.

Kada je u pitanju primena medijacije u rešavanju konflikata na relaciji roditelj adolescent, kompleksnost i višedimenzionalnost ovog postupka je neosporna. U ovom modalitetu fokus je na adolescentu tj.

promeni ponašanja koje je posledica disfunkcionalne komunikacije na različitim subsistemima i vaspitnih propusta roditelja. Komplikovanim i složenim ovaj proces činila je istorija sukoba roditelja na terenu partnerstva za vreme trajanja zajednice, koalicija na relaciji majka-ćerka, nizak vaspitni autoritet majke i njen permisivni vaspitni stil, a sa druge strane rigidna shvatanja oca maloletne devojčice, njegov nizak vaspitni autoritet i emocionalni cut-off u odnosu na dete. Obzirom na postojeći porodični aranžman, kvalitet komunikacije na terenu roditeljstva te na relaciji roditelj-adolescent, posredovanje je bilo neophodno realizovati na dva nivoa. Dakle, ovaj bihevioralno orijentisan pristup sa ciljem promene ponašanja zahtevao je primenu koncepta cirkularne uzročnosti gde se ponašanje deteta ne može posmatrati izolovano od ostalih, već kroz međusobni uticaj. Antisocijalno ponašanje devojčice u napred prikazanom slučaju bilo je neophodno redefinisati na ceo sistem, čime se odgovornost prenosi na sve članove porodice. Znajući da se ponašanje devojčice može modifikovati unapređenjem komunikacije na terenu roditeljstva te stvaranjem roditeljskog saveza, posredovanje je realizovano na svom polju.

Svi napred predstavljeni modeliteti primene porodične medijacije govore u prilog njenoj kompleksnosti i višedimenzionalnosti čime se pruža odgovor na prvo istraživačko pitanje.

*Drugom hipotezi pretpostavljeno je da veštine i znanja medijatora modeliraju proces medijacije.* Testirajući ovu hipotezu sa pozicije prvog navedenog primer, može se reći da primena medijacije sa roditeljima u razvodu (postrazvodni period), a posebno u situacijama konfliktnog razvoda predstavlja je profesionalni izazov ali i teškoću. Ono što je bio izazov jesu veštine medijatora da pre svega izgradi odnos poverenja i iskrenosti kako bi proces bio okončan uspehom. Vešto vođenje i usmeravanje čitavog procesa, pokazalo se zahteva viši stepen kognitivne kompleksnosti medijatora i primenu složenih komunikacijskih veština poput upotrebe neutralnog govora, metafore, postavljanja pitanja, reflektovanja, normalizovanja, usmeravanja na budućnost (Sladović Franz, 2005). Ovakav, kako ga je Kruk (Kruk, 1997) nazvao, terapeutsko-intervencionistički pristup osim terapeutskim veštinama, mora biti podržan znanjima iz područja prava o čemu govori Majenkovski-Norkine (Mienkowska-Norkienė, 2012). Ipak, neretko pedagozi kao

profesionalci u sistemu socijalne zaštite i pored kompetentnosti, motivisanosti i spremnosti mogu se osećati nemoćnim da reše probleme jedne porodice, što ne ide u prilog drugoj istraživačkoj hipotezi. Nameće se pitanje da li je razlog tome sve veća potreba za stručnim usavršavanjem profesionalaca iz pomagačkih profesija, motivisanost učesnika medijacije za uspešnost samog procesa medijacije ili pak i jedno i drugo?

Primena medijacije u situacijama nasilja za medijatore predstavlja „hod po tankoj žici“. Osim poznavanja etiologije i kruga nasilja, njegovih oblika, posledica, medijator prilikom rada sa potencijalnom žrtvom i počiniocem mora najpre poznavati dinamiku individualnog i bračno-porodičnog funkcionisanja, a na šta ukazuje i Polovina (2009). I u ovom modalitetu pokazalo se, potrebno je poznavati normativni okvir imajući u vidu osobito krivične konsekvene manifestacije nasilja. Čini se ipak da složena priroda nasilja možda i najviše dovođen u pitanje principe medijacije. Među napred pomenutim, koji u situacijama nasilja zahtevaju modifikaciju izdvaja se princip neutralnosti za kojeg brojni istraživači (Kressel & Pruitt, 1985; Cox & Parsons, 1989; Flynn, 2005) smatraju da ga nije moguće u potpunosti ostvariti. Jedan od razloga leži u činjenici da lični i profesionalni razvoj, uverenja i stavovi medijatora mogu suptilno uticati na procenu i analizu situacije ko ima moći te narušiti potrebnu neutralnost.

Primena medijacije na individualnom nivou, u gore opisanim slučajevima, temelji se na konceptu samoodređenja (Ajduković, Patrčević i Ernečić, 2017) koji podrazumeva da strane u postupku imaju kapacitet izražavati svoju volju, donositi odluke u vlastitom interesu i u interesu osoba koje od njih zavire, a bez straha za vlastitu sigurnost.

Kada je u pitanju primena roditeljsko-adolescentne medijacije napred navedeni primer pokazuje da ona zahteva poznavanje više oblasti i primenu različitih bihevioralnih tehniki. Optimalno rešavanje porodičnih konflikata procesom medijacije u ovom modalitetu pre svega zahtevalo je konceptualno razumevanje dečijeg i adolescentnog razvoja i porodične dinamike (Stern et al., 1992). Osim koncepta cirkularne uzročnosti, u posredovanju neophodno je poznavanje i primena specifičnih terapijskih tehniki. Jedna od najčešće korišćenih i u ovom primeru primenjenih jeste reframiranje koja postojeći problem postavlja u drugi okvir, „menja način na koji osoba konceptualizuje

situaciju, stavove, ponašanje druge osobe“ (Džamonja-Ignjatović i Lobodok-Štulić, 2014: 218). Medijator je dakle reuokviranjem pružio pomoć roditeljima da ne gledaju na svoje dete kao na „loše“ i „problematično“ već na svoj odnos kao takav. U cilju korigovanja ponašanja maloletne devojčice u čijoj osnovi leži disfunkcionalna komunikacija bilo je neophodno raditi na unapređivanju roditeljskih veština kontrole i discipline, modifikaciji postojećih granica i unapređivanju komunikacije roditelja. Takođe, tokom zajedničkih razgovora, maloletna devojčica je osnažena ne samo da iznese svoje potrebe i osećanja već da stekne bolju perspektivu o uticaju svog ponašanja. Upoznata je sa svojim pravima i činjenicom da ona za sobom povlače kontrolu, izbor, odgovornost za vlastito ponašanje i obavezu da prihvati posledice svojih postupaka. Uspešnost i efikasnost posredovanja u ovom modalitetu dosledno su potvrdili i raniji istraživački nalazi (Lam, 1989; Lam, Rifkin & Townley, 1989; Merry & Rochleau, 1984; Morris, 1983; Van Slyck et al. (1992)) da medijacija može biti filaska u rešavanju konflikata između roditelja i adolescente te da ima pozitivan uticaj na naknadnu porodičnu interakciju.

Specifičnost i višedimenzionalnost medijacije u različitim modalitetima zahteva opšte i specijalizovane veštine i znanja medijatora. U prilog ovome svedoče i nalzi studije koje je sproveo Lam i saradnici (Lam et al., 1989) u okviru koje se sesije medijacije sprovodili medijatori izabrani na osnovu profesionalnog iskustva i znanja o porodici i adolescenciji. Ovi medijatori prolazili su osnovnu obuku o posredovanju u zajednici i specijalizovanu obuku o tehnikama posredovanja roditelja i deteta.

Tokom procesa posredovanja, u opisanim slučajevima, postojao je jedan medijator te se na prvi pogled ovde može činiti da se radi o kontstanti. Međutim, kako su procesi medijacije trajali u intervalu od 2 do 6 meseci, to vreme je dato medijatoru kao vreme gde se on usavršavao i pohađao određene obuke iz oblasti porodične terapije. I pored toga što je medijator u tom vremenskom intervalu postajao, uslovno rečeno, stručniji, odnos veština i znanja, kompleksnosti problema i motivisanosti učesnika nije linearan, pa se, zbog prirode studije, koja je kvalitativnog karaktera ne može govoriti o veličini efekta koji ovaj faktor ima na uspešnost medijacije. Na kraju, razmatrajući sve ovde izneto može se zaključiti da je druga istraživačka

hipoteza delimično potvrđena i da u narednim istraživanjima treba kvilitativno razmotriti ove aspekte medijacije. Odnosno, posmatrajući iz ugla znanja i veština, neophodno je u istraživački proces uključiti medijatore različitih obrazovnih profila, zatim one koji su specifično edukovani za medijaciju i oni koji nisu, ispitati dodatne edukacije iz oblasti porodičnih i pravnih pitanja i ispitati godine iskustva medijatora. Tako heterogena grupa medijatora bi trebalo posredovati u procesima koji bi se izabrali po sličnosti u odnosu na kompleksnost i motivisanost i tek onda bi se na metodološki validan način mogao ispitati doprinos znanja i veština osoba koje u procesu medijacije posreduju.

*Trećom hipotezom prepostavljeno je da motivisanost, odgovornost i spremnost učesnika za promenu i ishod procesa modelira proces medijacije.* Prezentovan prvi modalitet pokazuje da uspešnost posredovanja u velikoj meri je determinisan motivisanošću, odgovornosću i prenošću učesnika za promenu što je u prvom primeru i izostalo. Ne postojanje ili pak deklarativna motivisanost supružnika za učešće u postupku ali i odsustvo spremnosti za promenu može se razumeti u kontekstu još uvek prisutne zaglavljenoštci za period razvoda. U prilog tome, Sprenkle i Storm (Sprenkle & Storm, 1983) su pronašli da uticaj slabe motivacije za posredovanje je u pozitivnoj korelaciji sa njegovom neuspešnošću, a u slučaju kada jedan roditelj ima visok nivo trajne psihološke vezanosti ili podbija da prihvati odluku o razvodu. U fokusu medijacijskog postupka jesu izazovi, pitanja i problemi na terenu roditeljstva. Njihovo rešavanje zahvara interpersonalnu razmenu i saradnju što u napred navedenom slučaju izostaje. Nameće nam se pitanje, da li nizak stepen motivisanosti za učešćem u procesu, a posledično i promenom, za sobom povlači i nizak stepen odgovornosti roditelja za budućnost i dobrobit svog deteta?

Prepostavka da motivisanost, odgovornost i spremnost učesnika rezultira pozitivnim ishodom najočiglednija je u trećem primeru (roditeljsko-adolescentna medijacija). Kod roditelja prepoznat je visok nivo motivisanosti i spremnosti ne samo za učestvovanje u postupku već je prepoznata i potreba za podrškom u donošenju odluka koje će biti u zajedničkom interesu, te se treća istraživačka hipoteza smatra potvrđenom.

Sve napred navedeno implicira da je proces medijacije modeliran kumulativnim delovanjem svakog od ovih prediktora (kompleksnost i višedimenzionalnost slučaja, znanja i veština medijatora i motivisanost učesnika za proces posredovanja) koji stoje u kauzalnom odnosu, a što bi se moglo ispitati kroz neki oblik kontrolisanih kvantitativnih istraživanja. S tim u vezi, opšta hipoteza kojom je predpostavljeno da je medijacija je efikasna tehnika u rešavanju konfliktualnih situacija iz oblasti porodično-pravne zaštite i u svim modalitetima postiže podjednako pozitivne rezultate delimično je potvrđena.

### **Zaključak**

Savremeni trenutak ispunjen je permanentnim društvenim previranjima, erozijom sistema vrednosti, opštom nesigurnošću i neizvesnošću. Ove i brojne druge komponente savremenog načina života se neposredno reflektuju na sve aspekte ljudskog funkcionisanja. Promene se naročito evidentiraju na polju odnosa i komunikacije koji postaju sve složeniji i nestabilniji. Usled razlika u potrebama, interesima i postavljenim ciljevima neretko dolazi do konfliktata i posledično nasilja u porodici, vršnjačkoj grupi, radnom okruženju, širem socijalnom miljeu. U nameri da se ozbiljno i sistematično pristupi istraživanom problemu, na temelju pedagoške komunikacije, njenog cijelog karaktera tragalo se za modusima preko kojih se mogu ostvariti ideje o nasilju, međusobnog razumevanja, tolerancije i saradnje. Prepozнато је да je medijacija (posredovanje) jedan takav modalitet koji nudi konstruktivno, strukturano ostvarivanje napred navedenih ideja uz očuvanje samopostovanja i dostojanstva svih učesnika u konfliktu.

Teorijski okvir rada svedoči da je medijacija entitet izuzetne kompleksnosti jer njeno razumevanje zahteva prethodno poznavanje oblasti komunikacije koja je ovde percipirana kroz prizmu pedagoške nauke. Prikaz primene medijacije u različitim modalitetima (u situacijama razvoda i postrazvodnih konfliktata, nasilja u porodičnim/partnerskim odnosima i konfliktima na relaciji roditelj-adolescent) govori o multifunkcionalnosti ove tehnike. Sprovedenim kvalitativnim istraživanjem pokazalo se da je medijacija veoma efikasna ali ne i magična intervencija. Uspešnost i efikasnost njene primene je multifaktorski determinisana i to prirodnom

problema koji se njom treba rešiti, kompleksnošću i višedimenzionalnošću konfliktne situacije, veštinama i znanjima vođenja postupka od strane medijatora ali i motivisanošću, odgovornošću i spremnošću samih učesnika za promenu i ishod procesa.

Primena medijacije u različitim porodičnim aranžmanima zahteva kao što se moglo i videti poznavanje više srodnih naučnih oblasti. To navodi na zaključak da pred medijatorom stoji imperativ perzistentnog usavršavanja svojih profesionalnih kompetencija i povezivanja saznanja iz različitih domena. Analiza recentne literature nameće zaključak da u domaća istraživanja na polju medijacije sporadična, što otvara prostor za pokretanje novih istraživanja na ovu temu. Kako profesionalci pomagačkih profesija u najvećoj meri imaju opštu obuku u sprovođenju prepoznavanja, nameću se implikacije o neophodnosti podizanja stručnih kompetencija na kvalitativno viši nivo. U skladu sa tim, kao što je to prepoznavanje na pojedinim fakultetima (Fakultet poličkih nauka), prepoznaće se potreba za uvođenjem medijacije kao posebnog studijskog programa i na pedagoškim fakultetima.

Ekstenzitet kompleksnih konfliktnih odnosa, osećaj usamljenosti i često prevelike odgovornosti i zaduženosti i ishod procesa čini da se pedagozi osećaju nemoćno u rešavanju porodičnih problema. Prevelika i često nerealna očekivanja pojedinaca i porodica da su medijatori ti u čijim rukama se nalazi „čarobni štamper“ za njihove probleme može negativno utiće na kvalitet i ishod medijacijskog postupka.

Na kraju, medijacija kao visoko profesionalna pomagačka intervencija osim što je kasno zaživela u našoj zemlji, njena primena je sporadična i brojnim društvenim oblastima. Ovaj rad je imao za cilj ne samo da predstavi primenu medijacije u rešavanju porodičnih konflikata već da promoviše vrednosti medijacije i njenu vaspitno-obrazovnu prirodu. S obzirom na sve veći broj ljudi koji imaju potrebu za pomoć i podršku putem medijacije prepoznaće se potreba da medijacija postane pedagoška tehnika ne samo interventnog već i preventivnog delovanja. Rukovodeći se vrednošću i značajem koji medijacija ima po unapredavanje jednog interpersonalnog odnosa, ostaje nada da će u potpunosti zameniti strogo formalizovane institucionalne forme rešavanja konflikata.

**Literatura:**

1. Ajduković, M., Patrčević, S., Ernečić, M. (2016). Izazovi obiteljske medijacije u slučajevima nasilja u partnerskim odnosima. *Ljetopis socijalnog rada*, 23 (3), 381-411. DOI 10.3935/ljsr.v23i3.156.
2. Akhmad, M. I. (2014). The Main Components Of Pedagogical Communication Between Teacher and Student. *Advanced Education*, 2, 4-11. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.39334>.
3. Bradt, L., Bouverne-De Bie, M. (2009). Victim—offender mediation as a social work practice.
4. *International Social Work*, 52(2), 181–193. DOI: 10.1177/0020872808099729.
5. Breber, M., Sladović-Franz, B. (2014). Uvođenje obiteljske medijacije u sustav socijalne skrbi-perspektiva stručnjaka. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (1), 123-152. DOI 10.3935/ljsr.v21i1.13
6. Casals, M. M. (2005). „Divorce Mediation In Europe: An Introductory Outline“. *Electronic Journal of Comparative Law*, 9 (2), 1- 4. <http://www.ejcl.org/>.
7. Cox, O.E., Parsons, J.R. (1988). Family Mediation in Elder Caregiving Decisions: An Empowerment Intervention. *Social Work*, 34 (2), 122-126. <https://doi.org/10.1093/sw/34.2.122>.
8. Chandler, M. S. (1983). „Mediation: Conflict Problem Solving“. *Social Work*, 30 (4), 346-349. <https://doi.org/10.1037/sw30.4.346>.
9. Despotović, V. (2014). Medijacija i socijalni rad u Srbiji: oblasti primene i zakonska regulativa. *Srpska politička misao*, 4, str. 49-67.
10. Despotović-Stanarević, V. (2009). Primena porodične medijacije u slučajevima porodičnog nasilja. U: T. Đžamonja-Ignjatović i N. Žegarac (ur.). *Teorijske osnove medijacije-perspektive i doprinosi* (193-210). Beograd:Centar za primenjenu psihologiju
11. Flynn, D. (2005). The social worker as family mediator: Balancing power in cases involving family violence. *Australian Social Work*, 58(4), 407-418. <https://doi.org/10.1111/j.1447-0748.2005.00236.x>.
12. Greatbatch, D., Dingwall, R. (1999). The Marginalization of Domestic Violence in Divorce Mediation. *International Journal of Law, Policy and Family*, 13, 174-190. <https://doi.org/10.1093/ijlawfam/13.2.174>.
13. Hahn, A.R., Kleist, M., D. (2000). Divorce Mediation: Research and Implications for Family and Couples Counseling. *The Family Journal: Counseling And Therapy For Couples And Families*, 8(2), 165-171. <https://doi.org/10.1177/1066480700082009>.
14. Henricson, C., Roker, D. (2000). Support for the parents of adolescents: a review. *Journal of Adolescence*, 23, 763–783. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0358>.
15. Imbrogno, P.A., Imbrogno, C. (2000). Mediation in Court Cases of Domestic Violence. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 81(4), 392-401. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.1035>.

16. Kelly, B. J. (1991). Parent Interaction After Divorce: Comparison of Mediated and Adversarial Divorce Processes. *Behavioral Sciences and the Law*, 9, 387-398. <https://doi.org/10.1002/bl.2370090404>.
17. Kelly, B. J. (2004). Family Mediation Research: Is There Empirical Support for the Field? *Conflict Resolution Quarterly*, 22 (1-2), 3-35.
18. Kruk, E. (1997). *Mediation and Conflict Resolution in Social Work and The Human Services*. Chicago: Nelson-Hall Publishers.
19. Kressel, K., Pruitt, G.D. (1985). Themes in the Mediation of Social Conflict. *Journal of Social Issues*, 41(2), 179-198. . <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1985.tb00862.x>.
20. Lang, M. (2004). Understanding and responding to power in mediation. . In. J. Folberg, A. L. Milne & P. Salem (Eds.), *Divorce and Family Mediation: Models, Techniques and Applications* (pp.209-224). London: The Guilford Press.
21. Lam, A.J., Rifkin, J.,Townley, A. (1989). Reframing Conflict: Implications for Fairness in Parent-Adolescent Mediation. *Mediation Quarterly*, 7(1), 15-31. <https://doi.org/10.1002/crq.3900070104>.
22. Lam, J. (1989). *Parent-Adolescent Mediation Program: Final Report*. Northampton, Mass.: Parent-Adolescent Mediation Program.
23. Mandić, T. (2001). *Komunikologija- psihologija komunikacije*. Beograd: Poslovni sistem „Grmeč“- Privredni pregled.
24. Marry, E. S., Rocheleau, M.A. (1985). *Mediation in Families: A Study Of The Children's Hearing Project*. Massachusetts: Cambridge Family and Children's Services.
25. Mienkowska-Norkienė, R. (2012). Inequality in Divorce Mediation-Reasons, Manifestations And Way To Avoid It. Lessons for Lithuania. *Social Work*, 11(1), 119–130.
26. Moore, W. C., Jay, sundere, R.. & Thirunavukarasu, M. (2009). *The Mediation Process. Traverses*.
27. *Manual Community Mediation Program*. Sri Lanka: Ministry of Justice and Law Reform.
28. Moore, W. C. (2014). *The Mediation Process. Practical Strategies for Resolving Conflict*. San Francisco: Jossey-Boss.
29. Morris, M. (1983). *Parent-Child Mediation: An Alternative That Works*. New York: Children's Aid Society.
30. Mrše, S. i Džamonja-Ignjatović, T. (2006). Posredovanje/medijacija kao način rešavanja sukoba U: T.
31. Džamonja-Ignjatović i N. Žegarac (ur.). *Medijacija-koncepti i konteksti* (str. 9-30). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
32. Popović, D. (2019). Uloga škole u razvijanju veština za upravljanje konfliktima“. „Theoria“, 6, 101-129.
33. Половина, Н. (2009). Примена теорије осећајног везивања у подручју бракоразводне медијације. У: Т. Џамоња-Игњатовић и Н. Жегарац (ур.).

- Теоријске основе медијације- перспективе и доприноси* (стр. 145-161). Београд: Центар за примењену психологију.
- 34. Rozenberg, M. (2002). *Jezik saosećanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
  - 35. Silverberg, S. B., & Steinberg, L. (1987). Adolescent autonomy, parent-adolescent conflict and parental well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(3), 293–312. <https://doi.org/10.1007/BF02139096>.
  - 36. Sladović-Franz, B.(2005). Obilježja obiteljske medijacije. *Ljetopis socijalnog rada*, 12(2), 301-320.
  - 37. Smetana, G.J. (1989). Adolescents' and Parents' Reasoning about Actual Family Conflict. *Child Development*, 60(5), 1052-1067. <https://doi.org/10.2307/1130779>.
  - 38. Sprenkle, H.D., Storm, L.C. (1983). Divorce Therapy Outcome Research: A Substantive And Methodological Review. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9(3), 239-258. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1983.tb00509.x>
  - 39. Staniforth, B. (2015). Communication skills in social work. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2(4), 284-290.
  - 40. Stern, M, Van Slyck, R.M., Newland, M. L. (1992). Adolescent Development and Family Dynamics: Delineating a Knowledge Base for Family Mediation. *Mediation Quarterly*, 9(4), 307-322. <https://doi.org/10.1023/crq.3900090404>.
  - 41. Stonkuvienė, I. (2010). Communication As An Essential Element of Pedagogical Procces. *Tiltai/Bridges/Brücken*, 4 (53), 189-199.
  - 42. Thoennes, A. N., & Jessica Persson J. (1985) „Predicting Outcomes in Divorce Mediation: The Influence of People and Process“. *Journal of Social Issues*, 41 (2), 115-126. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1985.tb00858.x>.
  - 43. Van Slyck, R.M., Stern, M., Newland, M. L. (1992). Parent-Child Mediation: An Empirical Assessment. *Mediation Quarterly*, 10(1), 75-88. <https://doi.org/10.1023/crq.3900100107>.
  - 44. Wolcott, I, Weston, R. (1994). Keeping The Peace. Resolving Conflict Between Parents and Adolescents. *Family and Conciliation Courts Review*, 32(2), 208-229. <https://doi.org/10.1111/j.174-1617.1994.tb00339.x>
  - 45. *Zakon o socijalnoj zaštiti* (2011). Službeni glasnik Republike Srbije, br.24/2011 i 1/1/2022.
  - 46. *Zakon o sprečavanju nasilja u porodici* (2016). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 94/2016 i 10/2023.
  - 47. Džamonja-Ignjatović, T. i Žegarac, N. (2007). „Medijacija u sistemu socijalne zaštite. Karakteristike, primena i edukacija“. *Godišnjak Fakulteta političkih nauka*, Univerzitet u Beogradu, 1(1), 400-412.
  - 48. Јамоња-Игњатовић, Т. и Штулић Лободок, И. (2014). Вештине комуникације и решавање конфликата у медијацији. У: Т. Јамоња-Игњатовић (ур.). *Медијација-принципи, процес, примена* (стр. 189-221). Београд: Центар за примењену психологију.

49. Žegarac, N. (2016). *Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji*. Beograd: Fakultet političkih nauka.

\* \* \*

**FAMILY MEDIATION AS A MODEL OF PEDAGOGICAL  
COMMUNICATION: SOCIAL – PEDAGOGICAL PERSPECTIVE**

**Summary:** In this paper, the process of mediation is seen as a pedagogical intervention, founded at the pedagogical communication which stimulates and strengthens maturing of the new way of communication and understanding in personal conflict relations. This research had the aim of presenting mediation dealing with resolving conflicts in the sphere of family relations. Qualitative research technique case study is used for presenting three modalities of family mediation (in divorce cases and post-divorce conflicts in situations of family/partnership relationships and conflicts between parents and adolescents) which are preceded by their theoretical conceptualization. The analysis showed that the process of mediation was modelled by cumulative effects of the predictors (complexity and multi-dimensions of the family situation, knowledge and skills of mediators and responsibility, readiness and motivation of the participants for the process of mediation) which are in cause consequence relation. This qualitative study showed pedagogical - educational policy of mediation and confirmed earlier research findings about values of the technique of mediation.

**Key words:** mediation, pedagogical communicating, family conflicts, social-pedagogical approach, case study

.. \* \* \*

**СЕМЕЙНАЯ МЕДИАЦИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КОММУНИКАЦИИ:  
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА**

**Резюме:** В данной статье процесс медиации рассматривается как педагогическое вмешательство, основанное на педагогической коммуникации,

которая поощряет и усиливает созревание нового образа мышления и понимания межличностных и конфликтных отношений.

Целью исследования было представить применение медиации, которая занимается разрешением конфликтов в сфере семейных отношений. Качественной исследовательской техникой в тематическом исследовании представлены три способа семейной медиации (в ситуациях развода иконфликтов после развода, в ситуациях насилия в семейных/партнерских отношениях, конфликты между родителями и подростком). Им предшествует соответствующая теоретическая концептуализация.

Анализ показал, что успех процесса медиации моделируется совокупным эффектом предикторов (сложность и многоаспектиность семейной ситуации, здравые навыки медиатора, ответственность, готовность и мотивация участников процесса медиации), находящихся в причинно – следственной связи.

Это качественное исследование указало на образовательную природу медиации и подтвердило более ранние результаты исследований, начиная с метода медиации

**Ключевые слова:** медиация, педагогическая коммуникация (общение), конфликты в семье, социально-педагогический, од., п. тематическое исследование

Datum kada je uredništvo primilo članak: 20.10.2023.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatile članak za objavljivanje: 13.11.2023.

---

**Dr Boško M. VLAHOVIĆ**  
**Beograd**

Pregledni rad  
PEDAGOGIJA  
LXXVIII, 1/2, 2023.  
UDK:  
37.015.3  
159.942-057.874

---

## **EMOCIJE I KVALITET OBRAZOVANJA**

---

„Obrazovanje umno bež obrazovanja emocija nije obrazovanje.”  
Aristotel

**Rezime:** Ocenjujuci da je današnje formalno obrazovanje manje-više jednostrano orijentisano na kogniciju, autor je želeo da ovim prilogom samo podseti na emocije kao posebnu dimenziju razvoja čoveka, a koja je u postojećim okolnostima obrazovanja marginalizovana, iako samo razvoj uma nije dovoljan da bi se čovek uistinu smatrao obrazovanim.

**Ključne reči:** emocije, obrazovanje, inteligencija, kvalitet, saznajni proces, mozak, kognitivna inteligencija, emocionalna inteligencija, prostorna, kinestetička, fizička, pojedinačna, interpersonalna i dr. inteligencija, upravljanje, samoevaluacija, empatične veštine, socijalne veštine, emocionalno opismenjavanje.

„Snažni osećaji, kao što su mržnja, ljubav, prijateljstvo, mogu da nas zaslepe. Ali treba takođe reći da je u svetu sisara, a posebno u ljudskom svetu, razvoj inteligencije neodvojiv od razvoja osećajnosti, to jest od radoznalosti, od strasti, koje su podsticaj za filozofsko ili naučno istraživanje. Tako osećajnost može da uguši saznanje, ali isto tako može da je hrani.

Postoji uska povezanost između inteligencije i osećajnosti: sposobnost rezonovanja može da bude smanjena, pa čak i uništena, zbog nedostatka osećanja. Slabljene sposobnosti za emocionalno reagovanje može, štaviše, da bude povod za iracionalno ponašanje.

Nema, dakle, nekog višeg nivoa na kom bi razum bio nadmoćan nad osećanjem, nego postoji krug intelekt–afekt. Po nekim vidovima osećajna sposobnost čak je krajnje potrebna za pokretanje racionalnih postupaka i ponašanja.”

Edgar Moren

Kvalitet obrazovanja je višedimenzionalan pojam. On se kao takav ne može svesti samo na jedno, makar to bio i intelekt. Čovek nije samo homo sapiens i homo faber (sposoban da misli i radi). Svođenje kvaliteta obrazovanja isključivo na intelekt predstavlja sužavanje ovog pojma. Čovek je složena pojava. On predstavlja organizaciju fizičkih, intelektualnih, socijalnih, emocionalnih (psihosocijalnih) i drugih svojstava. On je celina svojstava koja su proizvod nasleđa, sticanja društva i njegovog sopstvenog rada na sebi.

Sve su ovo ključne strane razvoja ličnosti, te i kvaliteta obrazovanja. Izostavljanje bilo koje od njih u kontekstu razmatranja merenja kvaliteta obrazovanja dovodi u pitanje objektivnost datih ocena.

Počev od osamdesetih godina XX veka ubrzano se uvećava broj naučnih radova o arhitekturi i funkcijama ljudskog mozga, o psihičkom životu čoveka i u tom kontekstu, o različitim aspektima ljudskih emocija. Tome je, u prvom redu, doprineo ubrzani naučnotehnološki progres, ali i saznanje da čovek sa svojim sposobnostima postaje vrednost veća od bilo koje druge vrednosti među svim činiocima razvoja.

Zahvaljujući dinamičnim naučnim istraživanjima, u međuvremenu su bitno proširena i produbljena znanja o različitim sposobnostima čoveka, među kojima posebno o onome šta bi mogla biti uloga ljudskih emocija u životu i razvoju čoveka.

U kontekstu takvih istraživanja došlo se do novih podataka o funkcionisanju mozga u saznajnom procesu, o emocionalnoj moždanoj arhitekturi, o uzajamnom delovanju moždanih entiteta tokom emocionalnih procesa, o funkcijama i moći emocija, o odnosima između emocija i umu i dr.

Hauard Gardner (1983) u svojim naučnim radovima doveo je u pitanje tvrdnje koje su tokom čitavog XX veka bile prisutne o kognitivnoj (akademskoj) inteligenciji (IQ) kao odlučujućem činiocu uspeha čoveka u životu, odnosno tvrdnji prema kojoj su ljudi ili inteligentni ili nisu, kao i to da je IQ nepromenljiv. U osporavanju pomenutih tvrdnji o kognitivnoj inteligenciji Gardner dokazuje da, pored verbalne i matematičko-logičke sposobnosti (inteligencije), postoji i niz drugih inteligencija (sposobnosti, talenata), kao što su: prostorna, kinestetička, muzička, personalna, interpersonalna i dr. inteligencija. Isti autor tvrdi da broj i tipovi inteligencija nije moguće ograničiti.

Usledilo je sve više naučnih saznanja koja su potvrdila a Gardnerove nalaze, prema kojima se ideje o kognitivnoj inteligenciji vrte ukrug oko uskog polja lingvističkih i matematičkih talenata, a da su uspesi postignuti na IQ testovima bili najočigledniji pokazatelji napredovanja samo u učionici, dok su kasnije postajali sve beznačajniji za životni put koji više nije imao veze sa akademskim obrazovanjem (Golema, 2016).

Praksa merenja kognitivne (akademске) inteligencije (IQ) tokom čitavog XX veka ukazivala je na velike ograničenosti ove metode. Mnogi su vrlo visokom kognitivnom inteligencijom pokazivali su (koliki god uspeh tokom obrazovanja postigli) neuspšno snalaženje na poslu, u međuljudskoj komunikaciji i uopšte u životu, odnosno u upravljanju sobom. S druge strane, visok procenat onih sa prosečnom kognitivnom inteligencijom postizali su zapažene rezultate u životu.

Svi ovi i slični nalazi bili su dovoljan razlog da se dovedu u pitanje način merenja kognitivne inteligencije (IQ) i da se osnove sposobnosti i uspeha čoveka u životu potraže i u drugim domenima moždanih potencijala.

Naučni nalazi kojima je dovedena u pitanje pouzdanost merenja opšte inteligencije (IQ), kao i njena uloga u širem smislu, bili su dovoljno ubedljivi da se krene dalje u traženju novih koncepcata unapređivanja razvoja ljudskih mogućnosti.

### **Emocija i obrazovanje**

Nauke su tokom čitave istorije isuviše glorifikovale razum, a zapostavljale ostale ljudske potencijale. Iako prema današnjem saznanju

emocije leže u osnovi svekolikog ljudskog iskustva, one su držane pod kontrolom, kao nepoželjni afektivni aspekti svesti.

Još od antičkih vremena emocije su u učenjima filozofa i drugih nosile pečat fenomena koji ometa misao čoveka, njegovo ponašanje kao razumnog bića. Vekovima se verovalo da emocionalno i racionalno ne idu zajedno; da svaka emocionalna veza sa kognitivnim procesima može biti samo remetilački faktor – smetnja kogniciji; da postoji sukob između razumnog i emotivnog na štetu razuma. Verovalo se čak da su emocije zakržljali ostatak nekog organa koji je evolucijom izgubio funkciju – nasleđenog ponašanja biološki uslovljenog. U svakom slučaju, na emocije se gledalo kao na biološki, te i primitivni način reakcije organizma na određene uticaje iz okruženja.

### **Šta su emocije?**

Još uvek ne postoji opšteprihvачena definicija emocija. Razloga za to imaju više. Nauka se kasno počela baviti ovim fenomenom. S druge strane, radi se o složenom, nedovoljno uhvatljivoj analizi još uvek teško dostupnom procesu. Ako se tome doda činjenica da je otkrivanje emocionalne moždane strukture još uvek u toku, onda je sasvim razumljivo što imamo različita određenja ovog pojma. Tako se o emocijama, pored ostalog, govori kao o:

- „afektivnom aspektu svesti koji se ispoljava kao jedan od osnovnih psihičkih doživljaja radosti, tuge, prijatnosti i sl.” ([www.wikipedija.org](http://www.wikipedija.org));
- „jednom mentalnom stanju, koje karakteriše snažno osećanje i koje je praćeno motornim izražavanjem u odnosu na neki predmet ili spoljašnju situaciju” (Horas B., Inglis i Ave Čempli Inglis, 1972) i sl.

Slovec i Slujter (1999) emociju određuju kao kratkoročno osećajno stanje koje uključuje sreću, strah ili bes, a u kojima su smeštene razne količine oseta na relaciji prijatno–neprijatno i uzbudenost–smirenost.

Nema sumnje, radi se o najzagonetnijim trenucima našeg života u kojima osećanja nadilaze racionalno, o nečemu što je kompleksno, snažno, što ima hemijsku pozadinu itd.

„Emocije proizvode različite fiziološke, bihevioralne i kognitivne promene.

– Fiziološke promene: ubrzan rad srca, ubrzano disanje, pojačano lučenje hormona, napetost mišića i dr. Funkcija fizioloških promena jeste da povećaju nivo energije i tako pripreme organizam za napor i hitnu reakciju;

– Izražajne komponente: Emocije se izražavaju kroz: smeh, plač, facialnom ekspresijom, gestikulacijom, tonom i bojom glasa i dr. To je, u stvari, komunikacija, tj. prenošenje poruka. Ljudi prenose poruke: kako se osećaju, šta nameravaju da urade i šta očekuju od ostalih. Ljudi prepoznaju tuđe emocionalne izraze.”

„Emocija je uzbudjenost izazvana situacijom ili stimulusem koji je osobi važan. Sastoje se iz tri komponente: fiziološke, izražajne, subjektivne. Fiziološke komponente pripremaju organizam za adekvatno delovanje. Izražavanjem se obavlja neverbalna komunikacija, a preko doživljaja (subjektivna) spoznajemo u kakvom smo stanju..”

„Emocije su kompleksne. Prema razini tečajama, one su stanja osećanja koje rezultiraju fizičkim i psihološkim promenama koje utiču na naše ponašanje...” (Milojević Apostolović, 2012).

### **Emocionalna inteligencija**

Za razliku od akademskog inteligencije (IQ), koja duže od jednog veka zaokuplja pažnju nauke uopšte, posebno pedagoških nauka, emocionalna inteligencija (EQ) je pojam koji je iznadrila savremena nauka.

Najnoviji naučni nalazi o emocionalnoj moždanoj arhitekturi, o postojanju različitih vrsta inteligencija, o emocionalnoj inteligenciji, o tome da se može biti „intelligentan na poseban način”, o značaju emocionalne inteligencije i rizicima od njenih nedostataka – sve je to učinilo da se emocije nađu u središtu pedagoških razmatranja, posebno sa aspekta kvaliteta obrazovanja.

Pojavom danas već čuvene knjige *Emocionalna inteligencija* (1995), autora Danijela Golemana, kao i nekoliko naučnih članaka koji su joj prethodili, svet je saznao mnogo novih činjenica koje se tiču unutrašnjeg života čoveka. Saznao je, pored ostalog, da umesto jednog jedinog racionalnoguma (IQ) čovek poseduje dvauma – um koji misli (acionalni um) i um koji oseća (emocionalni um).

To, prema Golemanu (2016) i drugim autorima, znači da postoje i dva centra, dva mozga za upravljanje naznačenim procesima, kao i dve različite vrste inteligencije – racionalna (IQ) i emocionalna (EQ). I racionalni i emocionalni um učestvuju u saznanju procesu, ali na različite načine. To znači da naš uspeh u životu ne zavisi samo od racionalne, već i od emotivne inteligencije. Osećanja imaju usmeravajuću ulogu u procesu racionalnog odlučivanja, naročito u situacijama kad smo pred krupnim dilemama, odnosno kad treba praviti izbor, vući poteze sa krupnjim posledicama. U tim momentima osećanja šalju signale podrške, usmeravaju čoveka na prava rešenja – pomažu intelektu u donošenju ispravnih odluka. To znači da su mogućnosti intelekta ograničene bez emocionalne inteligencije. Ukoliko su razum i osećanja komplementarniji, utoliko se i EQ i IQ uvećavaju. Ovi nalazi su suprotni tradicionalnom poimanju odnosa između osećanja i razuma, gde jedno drugo isključuje. Novo je istraženje o njihovom usklađivanju, a ne u uzajamnom isključivanju, odnosno u intelektualnoj upotrebi emocija (Goleman, 2016: 27).

Važno saznanje savremene nauke jeste da um, telo i emocije nisu odvojeni entiteti, kako se sve do sada mislilo, već su sva tri ova područja neodvojiva. Krupan doprinos nauke jeste saznanje da emocije ne samo što nisu remetilački faktor ponašanja, mišljenja, učenja već one čine važnu komponentu intelektualnog procesa, te i razvoja čoveka uopšte.

Emocije imaju posebnu ulogu u procesu učenja. „Svako učenje ima emocionalnu osnovu“ (Platon).

Istraživanja pokazuju da visoka emocionalna inteligencija (EQ), pod ostalim uslovima, korespondira sa uspehom u svakom radu; da se osobe sa visokim emocionalnom inteligencijom teže zbunjuju; pokazuju otpornost na stres; imaju visoko samopouzdanje; spremni su i na ozbiljnije izazove; poseduju svest o sopstvenoj vrednosti; sposobne su da rade pod pritiskom; empatične su [...].

Nasuprot osobama sa visokom emocionalnom inteligencijom, oni s niskom emocionalnom inteligencijom pokazuju suprotne rezultate: male su im sposobnosti saosećanja, imaju nizak prag tolerancije, nedovoljno su promišljeni, afektivno reaguju [...] (D. Goleman, 2016). No, nisu samo to prednosti emocionalne inteligencije.

Džek Blok (Jack Block) (prema Golemanu, 2016), profesor Kalifornijskog univerziteta u Berkliju, takođe je istraživao fenomen emocionalne inteligencije. Uporedjujući osobe sa visokom IQ i one sa visokim EQ došao je do interesantnih zaključaka. Oni sa visokim IQ pokazali su zapaženo snalaženje u oblasti znanja, ali ne i u nizu sposobnosti kojima raspolažu osobe sa visokim EQ.

U najsloženijim životnim okolnostima emocionalna inteligencija se potvrđuje kao uspešnija od racionalne. Saznanja su čak da racionalna inteligencija bez emocija malo znači. Naše emocije, a ne razum, kaže Humberta Maturane, u svakom trenutku određuju naše ponašanje.

Fric Vide (Fritz Wide) smatra da je 80% rezultata u profesionalnom radu i privatnom životu zasluga emocionalne inteligencije, a samo 20% racionalne. Važna je saradnja između racionalne i emotivne inteligencije, jer ne postoji nijedan uspeh emocionalne inteligencije bez racionalne inteligencije. S druge strane, pri donošenju racionalnih odluka potrebna su osećanja, jer bez ljudskih emocija nije moguće ljudsko traženje istine. Osećanja nas usmeravaju u dobrom pravcu i tamo gde čista logika može.

Na ovaj način, tvrdi Danasko, emocionalni mozak je uključen u mišljenje koliko i misleći (D. Goleman, 2016: 27).

U igri misli i osećanja, emocionalno obrazovanje usmerava trenutke naših odluka, saradujući sa racionalnim umom – omogućava ili ne omogućava mišljenje. Tako, misleći mozak igra glavnu ulogu u našim emocijama, osim u trenucima kada su emocije van kontrole, a emocionalni mozak se razgore nadir.

Prema Golemanu i saradnicima, merenje kognitivne inteligencije tokom čitavog XX veka preuveličavana je, uz dokazivanje i da je racionalna inteligencija bez emocija male vrednosti. Emocije tj. emocionalna inteligencija pokazuju se nadmoćnjom u najsloženijim trenucima života. Učenici koji su emocionalno intelligentniji uspešniji su u rešavanju problemskih situacija. Ti učenici uspešnije kontrolisu negativne emocije, te i bivaju uspešniji u izbegavanju i rešavanju potencijalnih nesporazuma. Oni koji su kadri da brzo „procitaju“ svoje i tuđe emocije uspešnije komuniciraju sa okruženjem. Oni su, po pravilu, emotivni i manje depresivni (Kalebić Maglica, 2007).

### **Šta je emocionalna inteligencija?**

Postoje različite definicije emocionalne inteligencije.

Chabot D. i Chabot M. (2009) smatraju emocionalnu inteligenciju skupom kompetencija koje nam omogućavaju da prepoznamo svoje i tuđe emocije, precizno izrazimo sopstvene emocije i pomognemo drugima da izraze svoje, razumeju svoje i tuđe emocije, upravljamo sopstvenim i prilagođavamo se tuđim emocijama, sopstvenim emocijama i veštinama svojstvenim emocionalnoj inteligenciji u različitim oblastima života, kako bismo bolje komunicirali, donosili dobre odluke, postavljali sopstvene prioritete, motivisali sebe i druge i održavali dobre međuljudske odnose.

Prema P. Salovenu i D. Sluisteru (1999), emocionalna inteligencija je sposobnost da se emocije opažaju, preispituju i prizivaju kao pomoć pri razmišljanju.

D. Goleman i P. Salovej govore o pet osnovnih komponenata (sposobnosti) emocionalne inteligencije:

1. *Osnovu emocionalne inteligencije* čini samosvest odnosno svest o našim osećanjima u vremenu njihove pojave, a to znači i sposobnost da se emocije drže pod kontrolom. Ocasutvo svesti, a time i sposobnosti prepoznavanja sopstvenih osećanja čini da ona nama upravljaju. Posledice toga su poznate. I suprotno, oni koji su svesni svojih osećanja sigurniji su u sebe, uspešnije upravljaju sobom, sigurniji odlučuju o svemu;

2. *Upravljanje emocijama* je posebna sposobnost emocionalne inteligencije. Ova sposobnost je u osnovi samosvesti i tiče se savladavanja osećanja i upravljanja njima. To treba da obezbedi kontrolu neprijatnih, preterano intenzivnih, ekspresnih, neobuzdanih emocija. Drugim rečima, ovom sposobnošću emocionalne inteligencije treba da se postigne ravnoteža između pozitivnih i negativnih emocija, emocionalna stabilnost, duševni mir, emocionalno zdravlje. Upravljanje emocijama ne znači njihovo potiskivanje već njihovo uravnoteženje, samosmirivanje;

3. *Samomotivacija*. U stepenu u kome će naše emocije onemogućiti ili podstićati sposobnosti mišljenja i planiranja, izdržljivosti vežbanja zarad teško dokučivog cilja ili rešavanja problema, one (emocije) određuju i granice naših mogućnosti da iskoristimo urođene mentalne sposobnosti te tako mogu da budu odlučujuće za naš uspeh u životu. A ka uspehu nas

pokreće količina motivacije, entuzijazma i uživanja u onome što radimo. Tako emocionalna inteligencija postaje nadmoć veštine, dar koji suštinski utiče na sve ostale sposobnosti, pospešuje ih ili se međusobno sa njima prepliće;

4. *Prepoznavanje emocija kod drugih (empatija).* Sposobnost da se prepoznaju osećanja drugih, tumačenja njihovih neverbalnih poruka i saučesništvo u tome, uz spremnost da se drugi razume, da mu se pomogne, naziva se empatija, nasuprot antipatiji. Empatija je sposobnost emocionalne inteligencije od posebnog značaja. Ona je jedan od značajnih čimbenika uspeha u životu, u mnogim zanimanjima, naročito u zanimanjima koja su vezana za rad sa ljudima: pedagoška delatnost, menadžment, zavrsstvo i dr. Razumevanje sebe i svog ponašanja važna je pretpostavka razumevanja osećanja drugih ljudi. Nemogućnost prepoznavanja osećanja drugih bitan je pokazatelj nedostatka emocionalne inteligencije. Sposobnost empatije je nezavisna od racionalne inteligencije.

Empatično ponašanje je važan indikator moralne svesti. Sposobnost empatičkog ponašanja – razumevanja i spremnosti na žrtve za drugog govore o moralnoj dimenziji ličnosti. Sileđije, zločinci, psihopate, oni koji su spremni da nanose bol drugima nemaju sposobnost empatije ili je ova sposobnost plitka;

5. *Socijalne veštine i sposobnost održavanja međuljudskih odnosa.* Ovde je reč o veština (sposobnostima) koje se u velikoj meri tiču razumevanja osećanja drugih. Socijalne veštine su potrebne svakom, a naročito onima koji se spremaju za zanimanja koja u središtu imaju međuljudski odnose, rukovođenje, javne poslove i dr. Za uspeh na ovakvim zadacima potrebna je socijalna (interpersonalna) inteligencija. Ova emocionalna sposobnost, pored ostalog, zahteva: smirenost, samokontrolu, empatičnost, vladanje sopstvenim emocijama, društvenu snalažljivost, smisao za organizaciju grupa, pregovaračku sposobnost.

Ako su nalazi savremene nauke da emocionalni um učestvuje u saznanju procesu i da uspeh čoveka u životu u znatnom stepenu zavisi od emocionalne inteligencije; ako osećanja imaju usmeravajuću ulogu kad smo pred krupnim dilemama i kad treba donositi ispravne odluke; ako je visoka emocionalna inteligencija znak uspešnosti u svakom radu, pa i u učenju; ako

su mogućnosti intelekta ograničene bez emocionalne inteligencije itd. – onda je moguće pouzdano zaključiti da nema kvalitetnog obrazovanja bez razvoja emocija, emocionalne inteligencije.

### **Emocionalno opismenjavanje (obrazovanje)**

Važnost postojanja svesti o sopstvenim osećanjima, o svom unutrašnjem stanju, davno je zapažena. Da podsetimo: iznad ulaza u Apolonov hram (proročište) u Delfima u Grčkoj više vekova pre Hrista stoji natpis „Čoveče, spoznaj samoga sebe”. Ova maksima se pripisuje Sokratu, ali i nizu drugih grčkih filozofa. Sokrat je govorio da „samo saznaće koje dolazi iz unutrašnjosti predstavlja istinsko saznanje”. On je u svojim dijalozima često upozoravao na potrebu prepoznavanja onoga što čovek nosi u sebi. „Saznaj sebe” maksima je koju su propovedali i mnogi mudraci izvan Grčke, kao što su Kinezi, Hindusi i drugi. Buda je ponavljao: „Morate upoznati sebe”.

„Prosvetni radnici, dugo vremena preokupirani nedostacima iz matematike i čitanja, tek danas počinju svesni da postoji još jedan zabrinjavajući nedostatak: emocionalna nepismenost. I dok su se napori dostojni hvale ulagali u više akademiske standarde, ovaj novi i problematičan nedostatak se nije našao u standardnim školskim programima. Jedan nastavnik iz Bruklina je rekao da se danas u školama insistira na tome da više brinemo kako će deca čitati i pisati nego da li će biti živa sledeće nedelje.”

(Goleman, 2016: 218)

Videli smo šta može emocionalna inteligencija, kao i kakvi su rizici, kakve su sposobnosti za one koji ne ovlađuju emocionalnim procesima, ne dostignu odgovarajući nivo emocionalne inteligencije. Ovaj problem postaje sve dramatičniji, tim pre što prema nalazima nauke, sa daljim razvojem čovek postaje emotivno sve nestabilniji.

Ako se ta činjenica ima u vidu, postaje jasno da savremeno obrazovanje mora imati aktivniji odnos prema kompleksu pitanja koja se tiču emocionalne pismenosti. Za sada naša škola je, manje ili više u celini, orijentisana na kogniciju. O tome Toni Buzan (1990) kaže: „U školi sam potrošio hiljade sati učeći matematiku. Hiljade sati učio sam jezik i književnost. Hiljade sati učio sam prirodne nauke, geografiju i istoriju. Onda

sam se zapitao: koliko sam sati potrošio na učenje o tome kako funkcioniše moje pamćenje? Koliko sam sati potrošio učeći o funkcionisanju svojih očiju? Koliko sati učeći kako učiti? Koliko sati u učenju o tome kako radi moj mozak? Koliko sam sati potrošio učeći o prirodi svog mišljenja i kako ono utiče na moje telo? I odgovor je bio: nijedan sat. Drugim rečima, zapravo me niko u stvari nije učio kako da koristim svoju glavu.”

Ne samo Toni Buzan, već svi ljudi koji su ikada živeli, kao i današnje generacije, mogu ova ista pitanja postaviti, a da na njih uslede isti odgovori. U takvoj situaciji čovek je kroz čitavu istoriju svoga postojanja najmanje znao o sebi – o svojoj unutrašnjoj prirodi. Može li se obrazovanje koje marginalizuje ili isključuje tako značajnu komponentu, a toga smatrati kvalitetnim? Može li čovek doživotno opažati, saznavati, osećati, misliti, stvarati i sl., a da ne zna kako se to događa? Odgovor na ova pitanja mogao bi biti samo onaj koji je još Aristotel dao: „Obrazovanje umu bez obrazovanja emocija nije obrazovanje”.

„Čoveku je neophodno unutrašnje samoposmatranje (samoistraživanje, samoispitivanje, samoanaliza). Samo onaj ko je kadar da uspešno sebe posmatra, analizira može dalje da se razvija. Osobi je neophodna svest o procesu sopstvenog mišljenja i drugim unutrašnjim stanjima, a to znači i svest o onom što oseća. Drugim rečima kad se radi o emocijama, to znači biti sasvim svestan i raspoloženja i misli koje se u vezi sa njim događaju” (Goleman, 2016).

### **Usavršavanje (učenje) emocija**

Škola je tradicionalno fokusirana na intelektualno obrazovanje, odnosno na kogniciju – proces svesnog sticanja znanja o nekim predmetima, procesima i pojavama, što uključuje: opažanje, prepoznavanje, poimanje, rasuđivanje i zaključivanje. Reč je o učenju (poimanju) stvarnosti u osnovi kojeg je iskustvo i mišljenje. Zbog preterane i jednostrane orijentacije na intelektualni aspekt obrazovanja, tradicionalna pa i današnja škola predmet je oštih kritika i osporavanja. Ipak, ona je i dalje, manje ili više, ostala privržena intelektualnoj dimenziji obrazovanja, što je samo jedna strana ličnosti.

Čovek je složena pojava. Njega čini celina kvaliteta koja je proizvod mnoštva činilaca: nasleđa, porodice, obrazovanja, društva u širem smislu, sopstvenog rada na sebi. Čovek predstavlja organizaciju fizičkih, intelektualnih, emocionalnih, socijalnih (psihosocijalnih) svojstava. Iz prethodnog proizilazi da se kvalitet obrazovanja ne može svesti samo na jedan aspekt, ma koliko on bio važan. Čovek nije samo homo sapiens, pa ni samo homo faber. Intelektualni razvoj je samo jedna strana njegovih kvaliteta. Orientacija isključivo na kvalitet razvoja intelekta predstavlja svodenje (sužavanje) polja delovanja u odnosu na ono što su prirodni potencijali svake jedinke, te i potrebe i pojedinaca i društva. U tom kontekstu treba gledati i na pismenost čoveka. Pored osnovne – alfanumeričke pismenosti (čitanje, pisanje i računanje), postoji i niz drugih pismenosti: funkcionalna, medijska, vizuelna, muzička, tehnička, informatička, socijalna i posebno emocionalna pismenost, odnosno vlasti sa sopstvenim emocijama i emocionalnim porukama drugih.

Tradicionalno prisutne tendencije obrazovanja sa akcentom na pamćenje što više činjenica, podataka, znanja, pa i onoga što je beznačajno, faktografsko iz raznih oblasti života, a zanemarivanje razvoja različitih sposobnosti kao što su sposobnosti mišljenja, kreativnog ispoljavanja, samostalnog rada, etičkog i emocionalnog razvoja itd. označavaju se kao intelektualizam, didaktički materijalizam, enciklopedizam. Ova tendencija je tradicionalno prisutna u nastavnim planovima i programima, u udžbenicima, u predavanjima nastavnika, u instrumentima za vrednovanje rada učenika, nastavnika i škole. Ideje o egzemplarnoj nastavi, o integrativnoj nastavi i sl., kojima bi trebalo da se stane na kraj intelektualizmu u obrazovanju, sporo se probijaju.

Nauci su već danas poznati mnogobrojni nedostaci (uzroci i posledice) emocionalnog ponašanja. Poznato je takođe da su prisutne opšte tendencije pogoršavanja emocionalnih stanja dece i adolescenata: anksioznost, depresija, delinkvencija, socijalna neprilagođenost, impulsivnost, odsustvo koncentracije, rigidnost, stres, agresija, siledžijsstvo, predrasude, odsustvo samokontrole, društvena neosetljivost, usamljenost, društvena odbačenost, podložnost alkoholizmu i drogama, hronični bes,

problemim u rasuđivanju i usredsređivanju (koncentraciji), uz nemirenost, strahovi, prenagljeno rasuđivanje.

Uprkos savremenim naučnim nalazima o vrlo složenoj i izvanredno značajnoj ulozi emocija u životu čoveka obrazovanje u nas (ni u većem delu sveta nije bolje) drži emocije po strani, ponaša se kao da se tu nije ništa dogodilo. To još jednom potvrđuje inertnost, otpore, opiranja promenama u ovoj delatnosti.

Sve do najnovijeg vremena pedagoške nauke, a time i škola, zaokupljene osnovnom pismenošću, nisu znale da čovek može biti i emocionalno pismen ili nepismen. Otuda i činjenica da su školski planovi i programi ispunjeni mnogim, neretko i suvišnim, pa i jednostrano orijentisanim zahtevima, pri čemu se nije nalazilo i još uvek se ne nalazi mesta za zahteve koji se tiču učenja (ovladavanja) emocijama, emocionalnom pismenošću. Može li takvo obrazovanje biti kvalitetno ako se zna koliki je značaj emocionalnog razvoja?

Danas se u nauci dosta pouzdano zna da su moždani procesi fleksibilni i da se, manje ili više, sve može učiti, pa i emocionalni procesi, odnosno emocionalna inteligencija, čineći nas uspešnim ili neuspešnim u radu. Procesi učenja (oblikovanja) emocionalne inteligencije, kao i svako drugo učenje, najuspešniji su u detinjstvu i u doba adolescencije.

Videli smo da visoka racionalna inteligencija sâma za sebe ne rešava mnogo toga s čime se čovek suočava. On ne garantuje da će čovek biti u stanju da brojne prepreke u životu uspešno rešava. Videli smo i to što se može očekivati od emocionalne inteligencije, određene visine kao i od zajedničkog (usuglašenog) delovanja racionalne i emotivne inteligencije. Sve je to u dovoljno da se izvedu odgovarajući zaključci o tome što dalje ciniti. U vezi s tim, D. Goleman (2016: 33–34) kaže: „Emocionalni život je predmet koji se, podjednako kao i matematika ili čitanje, može savladati sa manje ili više uspeha i uključuje osobeni niz sposobnosti. U kojoj će meri neko vešto ovladati ovim sposobnostima od suštinske je važnosti za razumevanje zbog čega jedna osoba u životu napreduje, dok druga sa istim intelektom završava u slepim ulicama: emocionalni talenat je metasposobnost kojom se određuje sa koliko uspeha koristimo veštine koje posedujemo, uključujući tu i hladni intelekt”.

Sve što se danas zna o značaju emocija, latentnim opasnostima od emocionalnih poremećaja, implikacijama nerazvijenosti emocionalne inteligencije, daljeg prepuštanja ovih procesa spontanim tokovima – sve to imperativno nalaže da se celina problema emocionalnog obrazovanja uvrsti u programe i planove formalnog obrazovanja i time se ova oblast stavi u istu (ili još značajniju) ravan sa intelektualnim obrazovanjem. Šta to praktično znači? Svakako ne ono kako se na razvoj emocija u obrazovnom procesu tradicionalno gledalo i još uvek gleda, a to znači uzgredno, kao na nešto od manjeg značaja, bez konkretnih sadržaja, bez utvrđenih ciljeva i didaktičkih postupaka i dr.

Govoreći o učenju – usavršavanju emocija, Daniel Goleman (2016: 245) uzima kao jedan od primera „čas iz Nauke o samospoznavanju“ na *Nueva Learning Center*, smeštenom u privatnoj školi u San Francisku. Ovu školu Goleman vidi kao model učenja emocionalne inteligencije.

Nauka o samospoznavanju bavi se osećanjima. To je njen osnovni predmet u okviru kojeg se svakodnevno radi na savladavanju sadržaja o različitim emocijama – njihovom prepoznavanju, imenovanju, kontroli, savladavanju, kreativnom rešavanju konflikata, socijalnim i emocionalnim veštinama, životnim opasnostima, kao i posledicama emocionalnih slabosti; o samosvesti, vezi između misli i posećanja, osećanja i delanja, donošenja odluka i reakcija, sagledavanje (posmatranje) sebe, upoznavanje uzroka pojedinih emocija, empatiji kao značajnoj društvenoj veštini i dr.

Pravovremena primena odgovarajućeg programa učenja, treninga može da predstvari ili da pomogne u otklanjanju uzroka nastalih emocionalnih deprivacija. Interesantno je da je znatno pre otkrića emocionalne inteligencije i svega što se danas zna o pozitivnim i negativnim emocijama u nizu razvijenih zemalja uočena potreba za obrazovnim programima oblikovanja emocija, odnosno prevencije ili otklanjanja emocionalnih poremećaja (psihiatrijskih problema).

Poslednjih godina ozbiljno se razmatra pitanje emocionalnog i socijalnog obrazovanja tokom redovnog školovanja. U nizu zemalja ove mogućnosti se već ostvaruju. U kurikulumima škola uvode se sadržaji novog predmeta koji se najčešće označava kao Emocionalne i socijalne veštine. Izbor sadržaja, zavisno od uzrasta, u funkciji je razvoja odgovarajućih

veština: upravljanje sobom, ko sam ja, prepoznavanje svojih emocija, prepoznavanje tuđih emocija, držanje emocija pod kontrolom, neželjene posledice potiskivanja emocija, neželjene posledice podsticanja prijatnih emocija, koristi i štete od neprijatnih emocija kao što su: strah, briga, ljutnja [...], stres, agresija, siledžijsvo, odsustvo koncentracije.

U svetu je sve više različitih programa (kurseva, škola) samospoznavanja sopstvenih osećanja, razvoja socijalnih i emocionalnih veština neophodnih svakom pojedincu, a ne samo onima sa devijantnim ponašanjem. Dakle, reč je o programima sa novim sadržajima učenja u okviru formalnog obrazovanja. To su u prvom redu programi prevencije u okviru kojih se realizuju određena pitanja socijalne i emocionalne pismenosti. Program prevencije podrazumeva informacije o fazama pitanja upravljanja sobom kao što su: samoposmatranje, kontrola osećanja – nagona, besa, prenagljenog zaključivanja; zatim informacije o drogama, alkoholizmu, pušenju, agresiji, depresiji i drugim devijacijama: uslovljenim nedostacima u emocijama. Upravo su ovi (emocionalni i socijalni) nedostaci u središtu edukativnog delovanja, dakle, delovanja s ciljem da se rešavaju dati problemi.

Programi prevencije emocionalnih poremećaja sadržajno su različiti zavisno od procena delotvornosti neophodnih elemenata. D. Goleman (2016) navodi primer petogodišnjeg programa koji je sponzorisala *W. T. Grant Foundation*, u kome je konzorcijum istraživača izdvojio niz elemenata smatrajući ih značajnim za postizanje datih ciljeva.

Pored školskih programa rada na preventivnom emocionalnom i socijalnom opisnenjavanju dece i adolescenata, sve je više koncepata dopuškog, korektivnog pedagoškog delovanja u domenu deficita emocionalnih i socijalnih sposobnosti.

Dakle, trebalo bi da se potraže i u koncepte našeg obrazovanja ugrade sistemska rešenja koja bi obezbedila kontinuirani rad na emocionalnom vaspitanju i obrazovanju školske populacije.

**Literatura:**

1. Chabot, D. i M. Chabot (2009), *Emocionalna pedagogija*, Eduka: Zagreb.
2. Gardner, H. (1983), *Okviri mišljenja: Teorija višestruke inteligencije*, Zagreb: Eduka.
3. Goleman, D. (2016), *Emocionalna inteligencija*, Beograd: Geopoetika.
4. Ingljiš, B. Horas i Č. Ingljiš Ave (1972), *Rečnik psiholoških i psikoanalitičkih termina*, Beograd: Savremena administracija.
5. Milojević Apostolović, B. (2012), *Psihologija*, Beograd: Logos.
6. Saloven, P. i D. J. Sluyter, (1999), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija – pedagoške implikacije*, Zagreb: Eduka.
7. Slovei, P. i D. Sluister, (1999), *Emocionalni razvoj i emocionalno inteligentno; pedagoške implikacije*, Zagreb: Eduka.
8. Iz intervjuja Tonija Buzana datog G. D. Marlovu, Engleska (1970), prema Drayden, G. i V. Jannet (2004), *Revolucija u učenju*, Beograd: Timograf.

\* \* \*

**EMOTIONS AND THE QUALITY OF EDUCATION**

*“Educating the mind without educating emotions is not education”*

Aristotel

**Summary:** Examining that contemporary formal education is more or less one-sidedly oriented towards cognition, the author tends in this paper to remind us that emotions belong to a special dimension of development of a man. It is in the existing circumstances of education marginalised, although only development of the mind is not sufficient for perceiving a man fully educated.

**Key words:** emotions, education, intelligence, quality, cognitive process, brain, cognitive intelligence, emotional intelligence, spacial, kinaesthetic, physical, individual, interpersonal etc. Intelligence, managing self-evaluation, empathic skills, social skills, emotional literacy acquisition.

..\* \* \*

## ЭМОЦИИ И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

"Воспитание ума без воспитания эмоций - это не образование - Аристотель

*Резюме: Оценивая, что сегодняшнее формальное образование является более или менее односторонним, ориентированным на познание, автор хочет использовать эту статью, чтобы напомнить нам об эмоциях как об особом аспекте человеческого развития, который, в существующих условиях образования, находится на обочине, хотя одного лишь развития ума недостаточно для того, чтобы человека можно было считать действительно образованным.*

**Ключевые слова:** эмоции, образование, интеллект, качество, познавательный процесс, мозг, когнитивный интеллект, эмоциональный интеллект, пространственный, кинестетический, физический, индивидуальный, межличностный и пр., управление самооценкой, эмоциональные навыки, социальные навыки, навыки эмоциональной грамотности

Datum kada je uredništvo primilo članak: 30.10.2023.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljivanje: 13.11.2023.

---

## *vaspitna pitanja*

**Dr Jelena M. ŽURIĆ  
Beograd**

Stručni rad  
PEDAGOGIJA  
LXXVIII, 1/2, 2023.  
UDK:  
159.9:929 Требјешанин  
Ж.(047.53)

---

### **KAKO VASPITAVAMO. ULOGA I ZNAČAJ STRUČNE LITERATURE**

#### **Razgovor sa prof. dr Žarkom Trebješaninom**

---

Povodom dve decenije rada Izdavačke kuće „Eduka” i deset godina postojanja biblioteke „Pedagoška raskršća”, u kojoj je do sada objavljeno tridesetak vrednih nastava iz oblasti filozofije obrazovanja i primenjene pedagogije, razgovarali smo sa prof. dr Trebješaninom o problemima sa kojima se suočavaju i roditelji i nastavnici u savremenom vaspitavanju dece.

Potreba za dobrom stručnom literaturom iz oblasti pedagogije nesumnjivo postoji, a za njom već dugo posežu ne samo stručnjaci nego i roditelji. Izdavačka kuća „Eduka” istražno i profesionalno prati i domaću i stranu produkciju o pedagoškim temama, kao što veliku pažnju posvećuje aktuelnim problemima i potrebama savremene škole i savremenog roditeljstva. Duboko verujući u činjenicu da pravog obrazovanja i, u osnovi, zdravih izgrađivanja odnosa u školskom i porodičnom okruženju ne može biti bez doslednog preispitivanja i promišljanja postojećih modela vaspitanja i traganja za onim rešenjima koji će na najbolji način predstavljati podršku i deci, i roditeljima i nastavnicima – „Eduka” o toj temi objavljuje relevantna dela poznatih pedagoga, psihologa, dečjih psihoterapeuta, filozofa, sociologa i drugih istaknutih stručnjaka (primera radi, od Noama Čomskog do Jespera Jula).



## **Uloga i značaj stručne literature**

Kako da roditelji i nastavnici prepoznaju i odaberu pravu literaturu o vaspitanju dece?

Počeću, pre svega, od tega da vam čestitam ovu godišnjicu. Jako je lepo da ste istrajali toliko godina, a to nije malo, ovih dvadeset godina „Eduke“, i posebno toliko zaista dobrih njiga u oblasti podizanja dece. Inače, kad pogledate sre, ne možemo da kažemo da mi oskudevamo u toj literaturi koja govori o tome kako vaspitavati decu. Imate knjige kako vaspitavati mušku decu, žensku decu, kako vaspitavati uspešnu decu itd. Šta je, međutim, ta problem? Veliki je problem kako da odabere neko ko nije stručan. Znači, uzimimo za primer samo jednog sasvim prosečnog roditelja, koga može čak da zbuni tako veliko mnoštvo knjiga, a pogotovo što, kao što znate, postoji u tim knjigama više nekih modela deteta, više paradigmi vaspitanja. I sada, postavlja se pitanje kako da se opredede roditelji. Mislim da je dobro kod ovih izdanja „Eduke“ to što te knjige nisu oni recepti kao u kuvaru. Ako hoćete da dobijete tortu, treba da znate koliko jaja, brašna i tako dalje. Ovde imate uvek i jednu teorijsku podlogu, jednu osnovu, bez obzira na to koje su to knjige i koliko su zaista praktične. Imate neke savete, ali zna se kako su oni izvedeni, na kojim istraživanjima se zasnivaju, na kojim shvatanjima. I onda je to sasvim nešto drugo.

Ono što mislim da je tu dobro i da bi to i trebalo da bude, jeste da roditelji ne dobijaju gotove savete, gotove recepte koje oni onda otprilike treba da slede kao Sveti pismo. Ovde imate knjige koje prosto preispisuju same te modele. I šta je važno? Da roditelje, nastavnike, vaspitače, da i njih edukujete, da oni mogu kasnije, kad najdu na neku knjigu koja se bavi vaspitanjem, da znaju da je pročitaju kritički. A to podrazumeva da vi onda znate, makar elementarno, o tome šta je dobra teorija, da znate opet šta je važno kad se daju primeri. Primer isto mora biti vrlo razumljiv, slikovit, ekonomičan i tako dalje. Potrebno je imati i određeni uvid u to šta znači oslanjati se na istraživanja, kakva treba da budu pravila istraživanja, da budu poštovana pravila istraživanja da bi neko istraživanje bilo zbirja relevantno.

### **Između autoritarnog i liberalnog vaspitanja**

Nemili i tragični događaji koji su ovogodišnje potresli i uznemirili čitavo naše društvo aktuelizovali su ključne probleme sa kojima se suočavaju i škola i porodica. U javnosti se neretko kritikuje tzv. liberalno vaspitanje i popustljivost prema deci, kako se obično takav model odgajanja tumači. S druge strane, ističu se vrednosti tzv. tradicionalnog (autoritarnog) vaspitanja i neophodnost kažnjavanja dece. Kako izbeći krajnosti i naći pravu meru? To je zaista jedna dilema. Evo, to je jedna vrlo konkretna i važna dilema. Kako da se roditelji opredeli, ako imate takve krajnosti? Znači, s jedne strane, tu se savetuje da, primera radi, roditelj bude poput druga, poput vršnjaka, prijatelja, da se sa detetom konsultuje, ali da nema nikakva prava da mu zabranjuje.

To je jedan taj pol, gde se ono što je – naravno, dobro – insistira na dečjim pravima, ali opet nije dobro da se često zaboravlja na to kako uz ta prava deček mora da sledi odgovornost. Međutim, to „lese fer“ (franc. laissez-faire) vaspitanje, u kojem roditelj pušta dete da radi što hoće, vodi u jednu vrstu anarnije. I to nije dobro. Jer se dete, naravno, vodi onim primitivnim principom zadovoljstva. A taj princip neće ga daleko odvesti. Kad bi se tako ponašalo, dete ne bi moglo uopšte da opstane u realnosti. Jer realnost, čak ova fizička realnost, prirodna, nama nameće neka pravila. Vi ne možete da, na primer, pređete jedan metar ako imate ispred neku duboku rupu. Znači, vi morate poštovati prepreke, silu gravitacije i mnogo štošta drugo. Ali, još mnogo složenija jesu društvena pravila. A to dete će sutra biti odrastao

čovek. Tu postoje, razume se, neka pravila, neka načela ponašanja, neke zabrane i tako dalje.

Imate s druge strane autoritarno vaspitanje, veoma strogo, gde se insistira na autoritetu vaspitača. Taj autoritet se mahom zasniva na kažnjavanju. U suštini, za takav tip vaspitanja, dobro dete je poslušno dete. I tu je ideal da dete slepo sledi zapovesti, da slepo sluša. Nažalost, od takve dece obično budu savršeni podanici, koji će nastojati da sve izvršavaju i da slušaju. Međutim, danas svako razvijeno demokratsko društvo traži jedan drugi tip ličnosti deteta, dete koje ima svoju autonomiju, ali će imati odgovornost i poznavaće pravila. Spomenuli ste Jespera Jula, mislim da on to dobro shvata i da uspostavlja jednu ravnotežu. Znači, ne možete detetu sve da dozvolite. Mada je još davno pre njega Žan Žak Rousseau: ako hoćete detetu da ispunjavate sve želje, to je najkraći put za pukao! Naravno, dete ima sve veće i veće želje, ne možete nikada da mu sve to ispunite. U najkraćem: liberalnim vaspitanjem, bez odgovornosti, vi stvarate razmaženu decu, decu koja misle da im je sve dopušteno, i u suštini vaspitavate male despote, koji sutra mogu postati i veliki despoti.



### **Problematično ponašanje dece**

---

U čemu se danas ogleda problematično dečje ponašanje?

Danas se veoma mnogo govori o tom ponašanju, koje je u suštini asocijalno, koje pravi probleme okolini, a pravi probleme i samome detetu. I sami znate koliko samo ima knjiga o hiperaktivnom detetu. Ja mislim da tu ima čak i preterivanja.

Mi naravno zadugo nismo ni znali za taj pojam. Ja ne sporim da postoji neka kategorija hiperaktivne dece. Međutim, bojim se da će se danas svako isuviše ili malo više živahno dete olako svrstati u tu kategoriju. Dakle, kod tog hiperaktivnog deteta ili, na primer, deteta koje je prkosno i negativistički orijentisano, takvo ponašanje može biti takvi ono prolazno. Javlja se negde sa dve-tri godine. To je, s druge strane, da neki način neophodna faza koja je potrebna da bi dete steklo neku autonomiju, da uopšte zna da ono ima neku svoju volju. Najlakše je da o pokažete kad kažete: neću! Jasno je da ne treba ni to dramatizovati.

Ali onda, recimo, imate sasvim suprotno što čak mnogi smatraju kao dobro: jako je fino dete, mirno, sedi i cuti, a to je dete možda apatično, depresivo. To nimalo nije dobro. Dakle, kažem, postoji čitav jedan spektar dece s problemima.

Ali bih ja nekako izdvojio pre svega, i ovu situaciju u kojoj su aktuelni problemi sa školskom decem, a, bogami, ne samo od ove godine, već dugo mi imamo zaista probleme sa decom koja su sklna nasilju, koja se ponašaju nasilno. Međutim, tu je problem što se o tome govori, priča i nešto preduzima ozbiljno tek kada se desi neki tako strašan zločin. Problem je u tome da se ne reaguje blagovremeno, nego kasno, kada se već desilo nešto dramatično. Ali, sva sreća, postoje istraživanja koja nažalost medije manje zanimaju, kada ližu da svako četvrteto dete u Srbiji pretrpi neki vid nasilja u nekom vremenском roku od tri meseca. A da, na primer, opet imate sigurno jedno petnaest, ako ne i više posto dece koja, takoreći svakodnevno, trpe zlostavljanje. To je jako složen problem i tu stvarno opet treba dobro razmislići kako taj problem rešiti.

Nije dobro kada se ide isključivo na kažnjavanje. Ipak, moram da kažem to, kažnjavanje je i na kraju krajeva neophodno i ono je, ako ćemo pravo, neko nužno zlo. Na kraju krajeva, to kažnjavanje i treba da postavi one važne granice, da dete jednostavno zna šta sme, šta ne sme. Detetu su neophodne te granice. Ono se ne oseća dobro ako tih granica nema. Dete mnogo štošta ne razume, ne zna šta se tu dešava. Tek upoznaje taj svet. I ako

misli da jednostavno može sve, ako ne dobije neka uputstva, imaće velike probleme. Znači, roditelj, vospitač je tu da mu neposredno pomogne.

Jedna od bitnih stvari jeste da na vreme sazna da je nasilje u bilo kom vidu nedopustivo. I ono što je veoma važno da se kaže, evo recimo baš o školskom nasilju, jeste da je ono pre svega verbalno, psihološko nasilje. To je ono nasilje koje se javlja kao vređanje, omalovažanje, ismevanje, klevetanje i tako dalje. Preko 60% je to, verbalno, psihološko i tako dalje. Ovo fizičko je možda nekih 20–30%. Naravno, ono je mnogo upadljivije i mnogo se više piše o tome. Ali istraživanja nam pokazuju ono što možda u delom razumu nije baš tako jasno: da zapravo izuzetno teške posledice može da ostavi baš ovo nasilje koje je na neki način slabo vidljivo. Važno je i to da kažem, dečaci su mnogo više skloni tom otvorenom nasilju, fizičkom, devojčice mnogo manje, mada, razume se, ima i toga, ali devojčice su tu suptilnije. One mogu da kleveću, mogu da ostavljaju razne poruke na Fejsbuku, na nekim drugim društvenim mrežama. Izolacija, bojkot, to četvrt može mnogo teže da padne nego čak neki šamar ili udarac koji narivo, nimalo nije bezazlen. Ali ovo verbalno, psihičko nasilje ostavlja veliku posledice i, kao što znamo, bilo je slučajeva da se više devojčica ubilo zapravo zbog toga. Nisu mogle da podnesu to svakodnevno zlostavljanje.

Kad smo već kod tog, imate danas jedan problem koji je tesno povezan s tim o čemu govorimo. Šta raditi sa decom koja čak i u školi koriste mobilne telefone? Negde su to i pomoćna sredstva u nastavi, i to je u redu. Ali, problem nastaje zbog toga što su deca po ceo dan ili ispred računara, tableta ili svejedno, uglavnom ispred nekog ekrana, i tu imate sada jedan privid da se ta deca druže na društvenim mrežama. Međutim, opet istraživanja pokazuju da se ta deca u suštini ne druže. Oni nemaju onaj kontakt živ, licem u lice, nego pošto su, takoreći, non-stop na ekranima, kucaju poruke, primaju ih itd., oni zapravo nemaju to stvarno fizičko iskustvo živu razmenu poruka.

Da biste se vi osećali dobro, sigurno, da biste mogli da komunicirate zaista, vi to morate naučiti i da čitate neverbalne poruke, koje vam neko šalje glasom, šalje vam mimikom, držanjem tela i tako dalje. Problem nastaje ako vi to ne znate iz stvarnog iskustva, i onda u toj svakodnevnoj komunikaciji vi nećete razumeti, vi ne znate kakve vam poruke neko šalje. Vi ne možete da shvatite da je neko ljut i vi nastavljate da se šalite. To može da se završi vrlo tragično. Ali, vidite, sve te veštine se uče uživo. Ne možete vi da odete i da to nađete na sajtovima. A danas deca, za sve što im treba, samo ukucaju pitanje.

Tako da imate prosto komičnu situaciju. Imate neku ulicu koja je tu, negde blizu, dva čoška od kuće. A oni otkucaju pitanje i traže na ekranu put da ih vodi. Isto tako, u adolescenciji na primer, oni traže uputstvo kako da se ponašaju, kako da se udvaraju, šta da kažu kada su ostavljeni i tako dalje.

### **Moralne vrednosti i empatija**

Kako vaspitavati decu u duhu poštovanja moralnih vrednosti i razvijanja empatije?

To zaista i jeste problem, da vi ne pretvorite vaspitanje u neku vrstu dresure, da vi sada nekog disciplinujete, da mora da se popasa na takav i takav način, a da uopšte ne razume zašto se tako postupa. Mislim da ipak danas postoji jedna saglasnost da je prošlost autoritarne vaspitanje, dakle, ono koje zahteva da dete bude bespogovorno poslušno, a da je na njegovo pitanje zašto da to radim? – odgovor: Tako, zato što ti kažem!

Još nešto je ovde važno: da bi dete zašto razvilo moralno ponašanje, da bi se uklopiло u društvo, da bi postalо istinski deo zajednice, njen aktivан deo, mora da razume ta pravila ponašanja, ta načela međusobnih odnosa, da shvati njihov smisao i da ih usvoji. Dakle, tada ne treba nikakva spoljašnja kontrola. Nije potrebno da budu stalno tu roditelji ili nastavnici ili policajci. Ne, dete sada ima unutar sebe nešto koji je možda najstroži sudija. A to je, u stvari, samo dete koje je usvojilo i razumelo zašto je potrebno da se ponaše na moralan način. To vi možete usvojiti bez jednog neposrednog kontakta, bez interakcije u grupi. Znači, samo u grupi vi možete da shvatite kako je neohodno – da bi grupa mogla da prosto normalno radi, da ostvaruje neke zajedničke ciljeve – da moraju da postoje dobri odnosi između ljudi, a to ne možete da shvatite ako vam nije razvijena empatija, ljudsko saosećanje.

Empatija je jednostavno neki naš potencijal, neka mogućnost, predispozicija. Da li će se razviti, koliko će se razviti, u velikoj meri zavisi, naravno gledano od početka, pre svega od majke, oca, roditelja, drugih članova porodice. Dakle, tu u porodici, u primarnoj maloj grupi se udara njen temelj, kada vi shvatite da ono što vas boli, ono što vas čini nesrećnim, da isto tako ako vi to nekom drugom radite, da će i njega to da boli. Mi to imamo ugrađeno. Čak i na neurofiziološkom nivou, da sada ne ulazim u to. Tako da je empatija ono što nas povezuje.

Zahvaljujući empatiji, mi možemo ne samo da shvatamo šta neko misli, kakve ima namere, nego i kakva ima osećanja. To je ta kognitivna

komponenta empatije, ali je vrlo bitna i ovo afektivna: ako je neko tužan, da i mi možemo prosto da osetimo tu tugu; ako je neko veseo, srećan, da se to prenosi na nas i da mi onda prosto opet saučestvujemo u toj sreći. I to što smo u stanju da saosećamo s drugim, to je jedna od zaista najdragocenijih ljudskih osobina. Takođe, vi ne možete imati dobre odnose u porodici, u vrtiću, u školi, na poslu, ako tu sposobnost nemate, ako nemate razvijenu empatiju. I sada se opet vraćamo na ono od malopre: to se u pravom smislu razvija u druženju. Kad se vi družite sa vršnjacima, tu usvajate i neka pravila ponašanja, počev od onih najosnovnijih pravila igara. Ali tu vi vidite da neko ko je danas izgubio sutra može da bude pobednik. I tako dalje.

I druga stvar, ako je neko neprestano na mobilnom, na računaru, on jednostavno neće moći da shvati da, ako pravi, na primer, neke neumesne šale i tako dalje, da nekom to smeta. To onda remeti očnose. Ili, svejedno, neće moći možda da primeti da se nekome dobara. Sto je opet vrlo, vrlo bitno. Dakle, sve to se razvija, i ova emocijelna inteligencija, gde je empatija jako bitna, ali i socijalna inteligencija upravo se razvija u neposrednom kontaktu i životu u zajednici. Tu se razvija i solidarnost.

Jasno je, tu se sada postavlja i pitanje kolika je uloga ovih stručnih službi, pedagoških, psiholoških... Naravno da se one trude i da vaspitavaju decu, da budu empatični, da budu dobri, da budu pošteni, da budu solidarni. Ali sad pogledajte to dete koje je to usvojilo. Ono se samo malo okrene oko sebe, izade iz škole, pogleda na ulicu, pogleda malo kroz prozor što se dešava, pogleda u bilo koji ekran... Pogotovo na ekran mobilnog, televizora ili računara, jer oni su njeni na internetu. Pogleda te igrice, pogleda... ne znam, one rijalitičke programe na televiziji ili, što je najgore, pogleda na internetu, na društvenim grupama, gde se daju ti isečci iz rijalitija. I šta može da vidi? Može da vidi da su tu najuspešniji upravo oni koji nisu nimalo dobro udržani, koji su pohlepni, koji su nesolidarni, koji su primitivni. A ovamo u školi kaže da je znanje jako bitno, da je važno steći obrazovanje, i onda vide da se te diplome kupuju kao na pijaci, da su tu moralno sumnjivi ljudi vrlo uspešni i na vrlo visokim mestima, imaju visok status, ugled, brza kola, novac. To su neki ljudi koji su sve suprotno od onoga što su učili. I jasno, tu se može postaviti pitanje kako vaspitavati decu u takvom svetu, i ja znam da se i roditelji često upravo to pitaju.

Pa šta da radimo? Naravno, nije ideja da se deca lažu, ali mora se reći da su te vrednosti... kao što su, na primer, dobrota, istina, pravda, znanje, lepota i tako dalje, da su to neke neprolazne vrednosti. Da uvek može društvo

da skrene ovamo ili onamo i da, na nesreću, može da bude tu i nasilja i pohlepe, egoizma, ali da oni moraju biti... aktivni učesnici, naravno kad odrastu, kad budu punoletni, da se bore za jedno drugaćije društvo, gde će nemoralno ponašanje biti predmet osude i eksces, ali nikako ne pravilo i nikako uzor. Jednostavno, da se bore za jedno društvo, za jednu kulturu, kulturu koja insistira na toleranciji, na poštovanju ličnosti, na solidarnosti i ljubavi prema drugom čoveku, a ne na nasilju i na nekom zaista bahatom egoizmu i na potpunom zanemarivanju drugih ljudi. Dakle, to je, mislim, neka ideja, i škola mora da istraje u tome.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 17.11.2023.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljanje: 13.12.2023.

Forum pedagoške

---

*portreti*

**Dr Mladen V. VILOTIJEVIĆ**  
**Beograd**

Pregledni rad  
PEDAGOGIJA  
LXXVIII, 1/2, 2023.  
UDK:  
37:929 Поткоњак Н.  
012 Поткоњак Н.

---

**STVARALAŠTVO NIKOLE M. POTKONJAKA**

---

Posmatrano u vertikali obrazovanja pedagoga od Liceja (1838), Velike škole (1863), Univerziteta (1905) do danas, među mnogobrojnim velikim pedagozima izdvajaju se dva imena – Vojislav Bakić, koji je obeležio drugu polovinu XIX i početak XX veka, i Nikola Potkonjak, koji je obeležio drugu polovinu XX veka i dve decenije XXI veka. Na naučnom skupu posvećenom 90-godisnjici njegovog života i rada rečeno je da je Nikola Potkonjak najveći srpski pedagog druge polovine XX veka. U našoj pedagogiji, on je vrhunski teoretičar, istoričar i istraživač. Bez njega naša pedagogija bila bi nepotpuna i siromašna. U nju je uneo svoju veliku teorijsku dubinu, studioznost i naučnoistraživačku analitičnost. Njegovo bogato stvaralaštvo ilustruje bogata bibliografija knjiga, monografija i objavljenih članaka u časopisima u toku radnog veka, ali i posle odlaska u penziju. Poslednjih decenija, posle odlaska u penziju, darivao nam je više monografskih dela i brošura. Duga je lista knjiga i brošura koje je Nikola Potkonjak napisao posle odlaska u penziju. I neki vrhunski pedagozi-naučnici u toku svog radnog i životnog veka nisu napisali onoliko dela koliko je Nikola Potkonjak napisao samo posle odlaska u penziju.

Neke od ovih knjiga imaju kulturnu vrednost, kao na primer *Pedagogija u Srbu i Naši veliki prethodnici*. U oblasti vaspitanja, škole i pedagogije, Nikola Potkonjak je nezaobilazan autor. Stvaralački naučni rad

Nikole Potkonjaka odlikuje se i širinom i dubinom, pa te dve dimenzije, kad se spoje, daju nesporno i visok kvalitet. On se, na primer, u knjizi *Pedagogija u Srbu* poziva na 375 mislilaca, stručnjaka, delatnika čije je knjige, rasprave, radove, procene aktivnosti koristio da bi naučno dočarao izvore i razvoj srpske pedagogije. Tolika savesnost i analitičnost u proučavanju tako obilnog materijala da bi se potkreplili i naučno fundirali zaključci fascinantna je i retko se sreće.

Razvojne linije naše pedagogije koje su nastale pod uticajem evropske pedagoške misli – pestalocijanstvo, herbartijanstvo, socijaldemokratski pravac, duhovno-naučna i socijalna pedagogija, verski orijentisani pedagozi, eksperimentalna pedagogija, individualna pedagogija – sve se to odrazilo na srpsku pedagogiju. Svaki od ovih pravaca teorijski je obrazložen, predstavljene su osnovne ideje i njihovi prvi protagonisti i najizrazitiji predstavnici u srpskoj pedagogiji.

Izuzetna vrlina njegovog rada jeste preciznost. Svaku pedagošku opciju on prati u njenoj genezi, kako je i koliko prihvatanja ili osporavana. Kod njega nema jednostranog prihvatanja ili odbacivanja. Kad govori o nekom pedagoškom velikanima, na primer Pestalociju ili Herbartu, on ga situira u društveno-ekonomske uslove izlaže kojim se idejama napajao, posebno iznosi i obrazlaže njihove stavove prožimajući to najznačajnijim pojedinostima iz njihovog života. Tako je ova knjiga, u izvesnom smislu, pouzdan i sigurno utemeljen biografski leksikon značajnih evropskih i srpskih pedagoga stvaran naučno i informativno, značajan istoričarima pedagogije, a zanimljiv i šitaocu prosečne lične i pedagoške kulture. U knjizi je pregledno i dokumentovano biografski prikazan rad, život i pedagoški značaj Vojislava Bakića, Stevana Okanovića, Ljubomira Protića, Dušana Rajića, Pavla Čubrovića, Stevana Čuturila i drugih domaćih i stranih pedagoga. *Pedagogija u Srbu* je prvo sveobuhvatno delo ove vrste kod nas. Siguran sam da će ovo delo biti jedno od osnovnih izvora za proučavanje srpske pedagogije na pedagoškim (učiteljskim), filozofskim i drugim fakultetima.

Veliki doprinos srpskoj pedagogiji je i njegovo delo Naši veliki prethodnici. Ovim delom značajno je obogatio našu pedagošku misao i pokazao da su sledbenici okupljeni u Srpskoj akademiji obrazovanja dostojni velikana iz prošlosti. Držao se poznate istine: *ko ne poznaje prošlost ne može razumeti sadašnjost niti graditi budućnost*. Zahvatio je veliki vremenski luk,

od 1841. godine do sadašnjih dana. Ličnosti o kojima piše izabrao je po kriterijumu članstva u akademijama i naučnim društvima i toga se dosledno držao. Dao nam je dragocene podatke o našim naučnim institucijama i prikazao životne i stvaralačke puteve velikana naše pedagogije i školstva. Podsetio nas je autor na činjenicu da u istoriji naše pedagogije i školstva ima vrednih dela koje ne treba držati u muzeju starina, nego ih nanovo pročitavati, proučavati i njihove ideje u praksi primenjivati. Autorovi komentari i ocene lucidna su nadgradnja činjeničnog materijala.

Potkonjakov predgovor ovoj knjizi veoma je dragocen i upozoravajući, jer ukazuje na niz opasnosti koje prete kulturi i identitetu male zemlje u vremenu globalizacije. Na udaru globalizacije, uniformisanja i tzv. standardizacije nalaze se i obrazovanje i vaspitanje. Svi njihovi vidovi, pre svega u malim zemljama. Zato ceo sistem obrazovanja, paralelno sa modernizacijom, treba održati nezavisnim i slobodnim kao oslonac za očuvanje identiteta zemlje.

Navešću samo nekoliko misli iz tog predgovora: *malu zemlju najbolje brane i afirmišu duhovno moćni pojedinci*; autor navodi Ajnštajnovu poruku Izraelu da tešku bitku za prečuvanje u nenaklonjenim okolnostima može dobiti samo brižljivim razvojem inteligencije i stručnog znanja. Danas ta površinom i po broju stanovnika mala zemlja ima više prijavljenih patenata nago Rusija, Kina i Indija zajedno. Moderan sistem obrazovanja, dobro organizovan i funkcionalan, stvara takve snažne duhove koji pomeraju granice i šire naučne vidiške.

Malo je pedagoga koji, kao Potkonjak, tako dobro osećaju duh vremena i razvojne tendencije i da se, uz to bore da se one ukorene na našim prostorima. Imajuće to što on ima hrabrosti da „zapliva uz vodu”, da se suprotstavi hirokratskoj učmalosti i konzervativizmu u odbrani vrednih ideja i podstava. Jedan je od zaslужnih što je u Srbiji pobedila i zaživila ideja o fakultetskom obrazovanju učitelja, iako su otpori tome poduhvatu iz zvaničnih krugova i staleških ustanova bili vrlo žilavi. Njegova pomoć nije bila samo verbalna. On je analizirao kako je tekla priprema učiteljskog kadra u najrazvijenijim zemljama, učestvovao u pripremi stručnih dokumenata, u izradi koncepcije fakultetskog obrazovanja učitelja i inicijalnog studijskog plana.

Nikola Potkonjak je imao izrazitu sposobnost da oceni šta i u kome vremenu treba nešto poručiti, ali i kako ideje i poruke reći. Pročitajte bilo koji tekst iz njegovog pera i uveriće se da on svaku svoju analizu, postavku i

zaključak pouzdano dokumentuje, argumentovano potkrepljuje i kristalno jasno izlaže.

Bogato stvaralaštvo Nikole Potkonjaka velika je inspiracija i izuzetan svetao primer mnogim mlađim kolegama da više rade, istražuju, stvaraju. To je naročito važno u ovo novo vreme, kada je duhovno stvaralaštvo u sistemu vrednosti dosta nisko palo.

Nikola Potkonjak je nameravao da napiše istoriju pedagogije u Srbu. Velika je šteta što nije napisao i ovo delo i time popunio veliku prazninu. Smrt je bila brža i uskratila ovu njegovu veliku zamisao.

#### Utemeljivač Srpske akademije obrazovanja

Nikola Potkonjak je biran za prvog predsednika Srpske akademije obrazovanja, po njenom osnivanju 2005. godine. Na čelu ove institucije ostao je do kraja života. On je postavio temelje rada ove naučne institucije. Za blizu dve decenije svoje aktivnosti, Srpska akademija obrazovanja ostvarila je veoma značajne rezultate. O najvećim rezultatima govori i posebna publikacija koju je pripremio Nikola Potkonjak. Naučnoistraživački rezultati ove institucije štampani su u 17 Godišnjaka, 17 posebnih knjiga, što dovoljno govori o velikoj aktivnosti ove institucije i njenog predsednika. Posebno treba ukazati na to da je Akademija izdala 15 studija i publikacija.

Neke od tih studija, koje je napisao Nikola Potkonjak komentarisali smo i u ovom prilogu. Ove činjenice jasno ukazuju na ogromne rezultate Srpske akademije obrazovanja, na čijem je čelu od početka njenog osnivanja bio Nikola Potkonjak.

#### Poslednja poruka Nikole Potkonjaka

Krajem oktobra, nekoliko dana pre smrti Nikole Potkonjaka, Radio-televizija Srbije snimila je emisiju o njemu. Razgovor s njime vodila je Natalija Vidić. O Potkonjaku su govorili Novak Laketa i moja malenkost. Emisija Ovo je Srbija emitovana je nekoliko dana pre njegove smrti. Nikola je naknadno saznao da je emisija emitovana. Poslao sam mu insert emisije o njemu, tako da je za života stigao da je pogleda. U toj emisiji na pitanje

voditeljke koja je njegova poruka prosvetnim radnicima, Nikola Potkonjak je odgovorio:

*„Poruka je da uče, da rade, da se trude da ono što nauče primene u praksi, ali da u praksi svakom detetu pristupe na poseban način, svako dete je osoba za sebe i svaku zahteva svoj pristup.*

*Moraju da vole svoj posao, decu, da prate savremena društvena kretanja.*

*Izuzetno je važno i da stalno proširuju svoja znanja iz pedagogije, ali još važnije je vaspitanje, za koje je danas, u vreme omlajn nastave, sve manje vremena.*

*Mnogo je značajnije ko nosi znanja, ko je čovek koji ta znanja poseduje, jer ta znanja mogu da se upotrebe i pozitivno i negativno.”*

Nikola Potkonjak je, po teorijsko-metodološkoj dubini i širini zahvata, po kvalitetu i rezultatu onoga što je stvorio, jedinstvena pojava u srpskoj pedagogiji. Otišao je jedan veliki čovek, ali ostavio je iza sebe radove iz kojih će generacije učiti i inspirisano stvarati.

#### Kratka biografija Nikole M. Potkonjaka

Nikola M. Potkonjak je rođen 1. aprila 1924. godine (selo Medak, Gospić, Lika, Hrvatska). Osnovnu školu završio je u selu Mekinjar na Krbavskom polju u Lici. Njiju gimnaziju je pohađao u Realci u Karlovcu, gde je položio i malu maturu. Učiteljsku školu upisao je 1938. godine u Karlovcu. Kao učenik trećeg razreda učiteljske škole, morao je 1941. godine da prekine školovanje i napusti Pačelićevu Nezavisnu Državu Hrvatsku. Završio je učiteljsku školu kao izbeglica u Beogradu 1943. godine.

Izbeskički dane, tokom 1941–1944. godine, proveo je u Beogradu u Srpskom izbegli kom domu „Kraljević Andrej”, koji se nalazio na prostoru nekad većih Topovskih šupa u Beogradu, a danas je tu saobraćajna Mostarska petlja. Kao „učiteljac” (učenik učiteljske škole), postavljen je za pomoćnog vaspitača u tom izbegličkom domu, a posle diplomiranja u Učiteljskoj školi u Beogradu i sticanja zvanja učitelja (1943) postavljen je za vaspitača u istom domu. U njemu su se nalazili dečaci između 11. i 15. godine, izbeglice iz Hrvatske (Like, Korduna, Banije, Dalmacije, Slavonije), Bosne i Hercegovine, koji su preko „Privrednika” izučavali zanate kod beogradskih zanatljivača i trgovaca.

Posle savezničkog bombardovanja Beograda (aprila 1944. godine) i predstojećih borbi za oslobođenje Srbije i Beograda od nemačke fašističke

okupacije, Srpski izbeglički dom „Kraljević Andrej” premešten je u maju 1944. godine iz Beograda u selo Vinča na Dunavu.

Sredinom te godine, kada su nemački okupatori na Dunavu (iznad sela Vinča) utvrđivali položaje za suprotstavljanje Crvenoj armiji, koja je nadirala preko Rumunije prema Srbiji, sa većom grupom starijih pitomaca pošao je prema Drini u susret partizanima. Uključio se u Izviđačku četu Prve proleterske brigade. Sa njom je učestvovao u borbama za oslobođenje zapadne Srbije i Beograda. Posle kraćeg zadržavanja u Beogradu, ratovao je na Sremskom frontu, učestvovao u oslobođenju Zagreba (1945) i završio ratovanje na granici prema Trstu (gde je jedinica kojoj je pripadao – sada Automatičarska četa Prve proleterske brigade – obezbodila granice tadašnjih zona A i B prema Trstu).

Demobilisan je iz JNA 1946. godine. Posle demobilizacije uputio se u Beograd, gde je proveo dane okupacije, sa namerom da nastavi školovanje na fakultetu.

Pedagošku grupu predmeta upisao je 1946. i studirao je na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Diplomirao je 1950. godine.

Za vreme studija pedagogije bio je samo zaposlen (nije imao stipendiju). Najpre je radio u Beogradu kao referent za učenike u privredi u Ministarstvu rada NR Srbije. U tome je koristio znanje koje je stekao u izbegličkom domu kao vaspitač takvih učenika. Posle toga radio je kao bibliotekar na Katedri za filozofiju na Filozofском fakultetu u Beogradu.

Poslediplomske magistarske studije završio je na Pedagoškom institutu Univerziteta u Londonu (1954) kao stipendista Vlade Srbije. Tema poslediplomskih studija bila je „*Pedagoška misao i praksa Engleske*”. Pored predavanja, seminara, pisanja i odbrane seminarskih radova i ispita na Institutu, bile su obavezne posete i kraći boravci u svim tipovima školskih ustanova u Engleskoj (od predškolskih ustanova do fakulteta).

Boraveći u Londonu, radeći u bibliotekama Londona, posebno u biblioteci Britanskog muzeja, prikupljaо je građu za svoju doktorsku disertaciju o Robertu Ovenu.

Doktorat iz pedagoških nauka stekao je na Filozofском fakultetu u Beogradu 1959. godine, odbranivši doktorsku disertaciju pod naslovom „*Prilog Roberta Ovena socijalističkoj pedagogiji*”.

Kada je diplomirao na Grupi za pedagogiju (1950), kao jedan od trojice najboljih studenata svoje generacije, na Filozofском fakultetu u

Beogradu izabran je za profesora srednje škole dodeljenog na rad Fakultetu, a potom i za asistenta za predmet Opšta pedagogija.

Da bi stekao određeno nastavničko (predavačko) iskustvo, dobrovoljno je (i besplatno) tri školske godine držao predavanja iz Opšte pedagogije jednoj generaciji učenika Učiteljske škole u Beogradu (od trećeg do petog razreda, uključujući i diplomski ispit).

Posle odbrane doktorske disertacije i sticanja zvanja doktora pedagoških nauka, biran je na Filozofskom fakultetu u Beogradu za docenta (1960. godine), vanrednog (1965. godine) i redovnog profesora (1973. godine) za predmet Opšta pedagogija.

Penzionisan je 1989. godine na Filozofskom fakultetu u Beogradu.

Govori engleski i ruski jezik. Služi se francuskim jezikom.

Na Filozofskom fakultetu u Beogradu bio je više puta upravnik Katedre, kasnije Odeljenja za pedagogiju, prodekan Fakulteta i predsednik Saveta Filozofskog fakulteta u Beogradu, kao i član više fakultetskih i univerzitetskih komisija.

Studentima pedagogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu na redovnim studijama držao je predavanja iz Opšte pedagogije, a na poslediplomskim studijama iz Opšte pedagogije, Savremenih pedagoških pravaca i Metodologije pedagogije. Držao je predavanja iz Opšte pedagogije studentima Pedagoško-psihološke grupe, dok je ona postojala na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Nekoliko godina držao je kraći kurs predavanja iz Opšte pedagogije u Opštem pedagoškom seminaru za studente nastavničkih grupa na Filozofskom fakultetu u Beogradu.

Iz gore navedenih pedagoških studijskih disciplina držao je predavanja studentima na redovnim i na poslediplomskim studijama na Filozofskom fakultetu u Skoplju, Fakultetu za fizičko vaspitanje u Beogradu, Pedagoškom fakultetu u Osijeku, Fakultetu industrijske pedagogije odnosno Pedagoškom fakultetu u Rijeci, Filozofskom fakultetu u Mariboru, Filozofskom fakultetu u Sarajevu i na Pedagoško-tehničkom fakultetu u Zrenjaninu. Posle 1991. godine držao je predavanja iz aktuelne pedagoške problematike studentima na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci, Filozofskom fakultetu na Palama kod Sarajeva i na Učiteljskom fakultetu u Užicu.

Održao je veliki broj predavanja nastavnicima o raznim aktuelnim pedagoškim pitanjima u gotovo svim gradovima Srbije, zatim više puta i u nekim gradovima Crne Gore i Bosne i Hercegovine.

Učestvovao je, kao rukovodilac i član istraživačkih timova, u ostvarivanju više naučnoistraživačkih pedagoških projekata: Opštetehničko obrazovanje (Beograd, 1959), Politehničko vaspitanje i obrazovanje u SFRJ (1963–1965), u izradi Programa naučnoistraživačkog rada u pedagogiji u SR Srbiji za periode 1961–1965. i 1965–1970. (Beograd, 1961), u projektima: Praćenje udžbenika pedagogije u učiteljskim školama (Beograd, 1966), Projekcija razvoja školstva i obrazovanja u Beogradu za period 1970–2000. (Beograd, 1969), Efikasnost različitih sistema obrazovanja (Beograd, 1970), Metodološki problemi marksističke pedagogije (Beograd, 1971–1979), Stanje neuspeha i ponavljanja u osnovnim školama Beograda (Beograd, 1972–1974), Društveno-ekonomski odnosi u samoupravnom socijalističkom preobražaju obrazovanja i vaspitanja (Osijek, 1982–1986), Škola u samoupravnom socijalističkom društvu (Beograd, 1981–1989), Ostvarivanje vaspitnih zadataka osnovne škole (Beograd, 1985–1989) i Obrazovanje i znanstveni i tehnološki razvoj Jugoslavije (Osijek, 1988–1991). Bio je mentor i član komisija za odbranu 37 teze za doktorat pedagoških nauka, 41 magistarske teze i 18 specijalističkih radova iz različitih oblasti pedagogije.

Bio je na više kraćih studijskih boravaka u inostranstvu (Engleska, SSSR, SAD, Kanada, Švedska).

Učestvovao je na brojnim međunarodnim kongresima, naučnim i stručnim skupovima, poređeostalog na: Međunarodnom kongresu pedagoga (Varšava, 1969), Međunarodnom seminaru o obrazovnoj tehnologiji (Budimpešta, 1976), Međunarodnom simpozijumu o savremenim tendencijama u obrazovanju nastavnika (Zonenberg, Zapadna Nemačka, 1978), Generalnoj konferenciji Uneska (Beograd, 1980), Međunarodnoj konferenciji o vaspitanju za međunarodno razumevanje, mir i razoružanje, vaspitanje za osnovna prava i slobode čoveka (Pariz, 1983), Međunarodnoj konferenciji o srednjem obrazovanju (Ženeva, 1986), Međunarodnoj konferenciji o savremenim reformama obrazovanja (Kjoto, Japan, 1987), Međunarodnom skupu u Jugoslaviji o budućnosti obrazovanja (Zrenjanin, 1988), Međunarodnoj konferenciji o obrazovanju nastavnika (Novi Sad, 1988), zatim na međunarodnim sastancima i konferencijama o raznim pedagoškim pitanjima u Minhenu, Stokholmu, Torontu, Lozani, Ženevi i Rimu.

Posle 1991. godine, bio je aktivni učesnik više skupova sa međunarodnim učešćem, organizovanim na učiteljskim fakultetima u

Beogradu, Jagodini i Užicu (o udžbenicima, obrazovanju i usavršavanju nastavnika), kao i više skupova o najaktuelnijim prosvetnim i školskim pitanjima, organizovanim u okviru Srpske akademije obrazovanja (Beograd, od 2005).

Bio je aktivni učesnik (sa prilozima) na nacionalnim kongresima pedagoga, brojnim naučnim i stručnim skupovima pedagoga Jugoslavije i Srbije (Zagreb, Ljubljana, Maribor, Beograd, Skoplje, Sarajevo, Rijeka, Budva, Sombor, Ohrid, Banja Luka, Novi Sad, Sremska Mitrovica, Mostar i dr.).

Redak je među jugoslovenskim i srpskim pedagozima koji je aktivno učestvovao na svih devet kongresa pedagoga Jugoslavije, na dva kongresa pedagoga Srbije (Beograd i Čačak) i na dva kongresa pedagoga Hrvatske (Varaždin i Dubrovnik).

U dva mandata bio je predsednik Prosvetnog saveta Srbije (1976–1984), predsednik i član brojnih saveta, komiteta, odbora i sl., naučnih, stručnih, izdavačkih i prosvetnih institucija i organizacija u Srbiji i Jugoslaviji.

U dva mandata (četiri godine) bio je stalni predstavnik Jugoslavije u organizaciji OECD – član Upravnog odbora CERI (Centar za istraživanje i inovacije u obrazovanju, Pariz).

Kao član jugoslovenske delegacije učestvovao na nekoliko zasedanja Uneska u Parizu i na više zasedanja Lige crvenog krsta i Međunarodnog podmlatka Crvenog krsta u Ženevi (i drugim gradovima: Atina, Prag, Lozana).

Bio je u dva mandata član Izvršnog odbora Međunarodne organizacije za pedagoška istraživanja (AISE – IAAER) sa sedištem u Gentu (Holandija). Kasnije se sedište Odbora menjalo (zavisno od predsjedavajućeg).

Bio je član Borda direktora Međunarodne organizacije vaspitača za svetski mir (IAEWP – Hunswill) sa sedištem u Hansvilu, SAD.

Bio je član redakcije i više godina odgovorni urednik jugoslovenskog časopisa Pedagogija i član redakcije srpskog časopisa Nastava i vaspitanje, član redakcija većeg broja zbornika radova sa naučnih i stručnih skupova pedagoga Srbije i Jugoslavije, kao i član redakcija leksikografskih izdanja iz pedagogije.

Aktivno je radio u Pedagoškom društvu Srbije i Savezu pedagoških društava Jugoslavije. Inicirao je i lično organizovao više stručnih i naučnih

skupova u okviru tih društava pedagoga. Organizator je tri kongresa pedagoga (Jugoslavije).

Neposredni je organizator osam *okruglih stolova* koje je časopis *Pedagogija* održao dok je on bio odgovorni urednik. Organizovao je štampanje dva međunarodna broja ovog časopisa (na engleskom i ruskom jeziku).

Bio je predsednik Saveza prijatelja dece Srbije u više mandata, predsednik Saveta za tehničko vaspitanje mladih Srbije i Jugoslavije, član Centralnog veća Narodne tehnike Jugoslavije, Centralnog odbora Jugoslovenskog crvenog krsta i dugogodišnji predsednik Podmlatka Crvenog krsta Jugoslavije, član uredništva časopisa Podmladak, glasina Podmlatka Crvenog krsta, Predsednik programskog saveta Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva u Beogradu, recenzent više dečjih knjiga, studija i istraživačkih projekata.

Bio je član i predsednik Naučnog vijeća, a potom Saveta Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu u više mandata. Rukovodio je projektima u oblasti Metodologije pedagogije u Institutu.

Bio je član redakcije biblioteke „Svremeni jugoslavenski pedagozi“ pri Pedagoškom fakultetu u Osijeku. Njemu su, kao jednom od istaknutih pedagoga Jugoslavije, štampane, kaо druga, *Izabrana dela* u tri toma u okviru te biblioteke (1981. godine).

Do sada je bio redovni član i predsednik Srpske akademije obrazovanja (Beograd, od 2005. godine). Bio je član Akademije pedagoških i socioloških nauka (Moskva, Rusija, od 2006. godine) i Srpske akademije nauka i umetnosti Republike Srpske (Banja Luka, od 2013. godine).

Dobitnik je najviših priznanja u Republici Srbiji – Sedmojulske nagrade Republike Srbije i Nagrade „25 maj“ Skupštine Republike Srbije.

Nosilac je većeg broja diploma, povelja i priznanja raznih nacionalnih pedagoških, prosvetnih i humanitarnih organizacija: Saveza pedagoških društava Jugoslavije, Pedagoškog društva Srbije, Saveza prijatelja dece Srbije, Narodne tehnike Jugoslavije, Narodne tehnike Srbije, Zlatne plakete „Nikola Tesla“, Zlatne plakete „Boris Kidrić“, Zlatne plakete Narodne tehnike Jugoslavije i Zlatnog znaka Crvenog krsta Jugoslavije.

Dobitnik je Plakete Filozofskog fakulteta Univerziteta „Sv. Kiril i Metodije“ u Skoplju, Plakete Filozofskog fakulteta u Beogradu i Povelje Učiteljskog fakulteta u Užicu.

Nosilac je sledećih državnih odlikovanja: Ordena rada sa zlatnim vencem, Ordena rada sa crvenom zastavom, Ordena bratstva i jedinstva sa zlatnim vencem, Ordena zasluga za narod sa srebrnim zracima i Medalje zasluga za narod.

Objavljivao je naučne i stručne radove iz pedagoških disciplina koje je predavao studentima pedagogije, zatim o sistemu školstva kod nas i u drugim zemljama, obrazovanju nastavnika, o slobodnim aktivnostima učenika, radnom i politehničkom obrazovanju/vaspitanju, o obrazovanju učitelja u Srbu, istaknutim srpskim pedagozima, posebno o svom prethodniku i osnivaču Katedre za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Beogradu, dr Vojislavu Bakiću, o pedagogiji XX veka, pedagogiji u Srbu, o pedagoškim shvatanjima Svetog Save, kao i više radova i posebnih publikacija iz opšte i istorije srpske pedagogije.

Jedan je od urednika dvotomne jugoslovenske *Pedagoške enciklopedije* (1989), urednik *Pedagoško-ekskursiona* (1995), autor petojezičnog *Pedagoškog tezaurusa* (1996), *Almanacha srpskih pedagoga* (2005) i *Naših velikih prethodnika* (2010).

Počeo je da objavljuje stručne radove kao student pedagogije. Ukupno je objavio: 72 posebne radove, monografije, istorijske studije, priručnika, udžbenika, leksičarska izdanja, vežbanja za studente pedagogije, instrumente za rad školskih pedagoga; 258 manjih studija, rasprava i članaka; 118 diskusija, beležaka, prikaza i ocena i 39 prigodnih i drugih beležaka i osvrti, kao i četiri prevoda (sa engleskog i ruskog jezika). Pored radova objavljenih na srpskohrvatskom jeziku, njegovi radovi su prevodjeni na ruski, francuski, engleski, poljski, albanski, rumunski, bugarski, makedonski, slovenački i slovački jezik.

Kao Upavnik Odeljenja za pedagogiju na Filozofskom fakultetu, inicirao je osnivanje spomen--biblioteka u okviru odeljenjske biblioteke. Pri odlasku u penziju, biblioteci je poklonio više od dve i po hiljade stručnih knjiga, koje se čuvaju u Spomen-biblioteci Milene i Nikole Potkonjaka u Biblioteci Odeljenja za pedagogiju i andragogiju.

Napisao je (2010) *Sećanja* na značajnije događaje iz ličnog života i rada (ukupno 500 strana kompjuterskog teksta, povezanog u knjigu, postoji i disketa sa tekstrom). Ova knjiga nije štampana, već se čuva u rukopisu u ličnoj biblioteci.

Biografija i bibliografija radova N. M. Potkonjaka objavljivana je više puta u raznim časopisima i publikacijama. Najcelovitija bibliografija i

biografija N. M. Potkonjaka objavljene su 1999. u knjizi njegovih radova, pod naslovom *Vaspitanje, škola, pedagogije*, u izdanju Učiteljskog fakulteta u Užicu.

Posle toga objavio je više posebnih knjiga, studija i manjih radova (nastavak bibliografije, posle 1999. godine, objavlјivan je u Godišnjacima Srpske akademije obrazovanja).

Oženjen je Milenom Orlović Potkonjak, pedagogom, koja je bila profesor Učiteljske škole u Beogradu, a posle sticanja stepena magistra pedagoških nauka radila je kao profesor Pedagoške akademije i Više pedagoške škole u Beogradu.

Imaju dva sina – Milana i Aleksandra i petoro unučadi – Milenu, Aleksandru, Danicu, Nikolu i Stefana.



Milena i Nikola Potkonjak sa sinovima Milanom (Mišom) i Aleksandrom (Sašom)

### Bibilografija radova Nikole M. Potkonjaka

Posebni radovi (studije, monografije, enciklopedijska izdanja, udžbenici, priručnici i uvodni referati na naučnim skupovima)

1. „Pedagoško obrazovanje nastavnika osnovnih i srednjih škola u Engleskoj i Velsu”, Pedagoško društvo Srbije, *Pedagoške sveske*, 2, Beograd, 1956, str. 1–60.
2. „Uputstvo za rad Podmlatka Crvenog krsta Jugoslavije” (autor trećeg dela, ostalo V. Selenić i S. Selenić), izdanje CO JCK, Beograd, 1956, str. 1–56.
3. „Uputstvo za rad pionirskih organizacija”, sv. 1. „Biblioteka za rad sa pionirima”, Beograd, 1958, str. 1–36; prevedeno na albanski jezik, Priština, 1958, str. 1–72.
4. „Vaspitanje volje”, sv. 2, biblioteka „Počinjanje i vaspitanje dece”, Beograd, Rad, 1957, str. 1–31.
5. „Moje dete i tehnika”, serija *Mi i naša dca*, Beograd, Narodna knjiga, 1961, str. 1–118.
6. „Prilog metodici opštetehničkog obrazovanja” (koautor S. Bezdanov), Beograd, Tehnička knjiga, 1962, str. 1–304; prevedeno i objavljeno na slovenačkom jeziku, Ljubljana, 1963.
7. *Osnovi opštetehničkog obrazovanja učenika, priručnik za nastavnike za rad u 6., 7. i 8. razredu osnovne škole* (koautor), Beograd, Zavod za udžbenike, 1962, str. 1–92; prevedeno na albanski, Priština, Zavod za udžbenike, 1965, str. 1–434.
8. *Rad sa pionirima u osnovnoj školi*, Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvećenih pitanja, Beograd, 1963, str. 1–90. (Šapirografisano).
9. „Povratak škole sa životom u Sovjetskom Savezu”, *Dokumentacioni bilten Savznačnog sekretarijata za prosvetu i kulturu*, br. 17, Beograd, 1964, str. 1–39. (Šapirografisano)
10. *Predmet i zadaci socijalističke pedagogije*, autorizovana skripta predavanja za studente pedagogije, Beograd, 1964, str. 1–257.
11. *Savremeni sistemi školstva i njihove pedagoške osnove u nekim zemljama*, autorizovana skripta predavanja za studente pedagogije, Beograd, 1964, str. 1–144. Umnožio Zavod za osnovno obrazovanje i obrazovanje nastavnika SR Srbije za profesore pedagogije učiteljskih škola, Beograd, 1964. Štampano pod naslovom „Savremeni sistemi obrazovanja i njihove pedagoške osnove u

SSSR, SAD i Engleskoj” u knjizi Prilozi nastavi pedagogije, Beograd, Zavod za udžbenike, 1966, str. 221–346.

12. *O pedagogiji, vaspitanju, obrazovanju i nekim drugim osnovnim pedagoškim problemima*, stenogram predavanja održanih na Vojno-medicinskoj akademiji u Beogradu, umnoženo za kadrove VMA, Beograd, 1964, str. 1–20.
13. *Pedagogija, udžbenik*, koautori Lj. Krneta i M. Orlović Potkonjak (autor 1–4, 7, 9, 11, 18, 19, 20, 25, 28, 29, 30. i 31. glave – ukupno 226 strana), Beograd, Zavod za udžbenike, Beograd 1965. Postoje tri izdaje, na srpskom jeziku; prevedeno i štampano na albanskom jeziku (Priština, 1966) i na rumunskom jeziku (Novi Sad, 1970).
14. *Politehničko vaspitanje u Jugoslaviji*, studijski radno-istraživački projekat, Beograd, Jugoslovenski zavod za proučavljanje školskih i prosvetnih pitanja, 1965, str. 1–567. + 70 str. Bibliografije (nosilac projekta, autor uvodnih delova projekta, objašnjenja i potpredjekta „Politehničko vaspitanje u socijalističkoj Jugoslaviji”, str. 49–55, autor delova: „Savremeno politehničko vaspitanje u drugim zemljama”, str. 56–59, „Znanje i navike koje učenici stiču u nastavi prva četiri razreda osnovne škole značajni za politehničko vaspitanje”, str. 218–225. i „Rad klubova mladih tehničara u osnovnoj školi”, str. 518–530).
15. *Politehničko vaspitanje u Jugoslaviji, okvirna bibliografija*, 1944–1965, koautori D. Jovanović i M. Sladojević, objavljeno u istraživačkom projektu Politehničko vaspitanje u Jugoslaviji, postoji i kao poseban separat, izd. Jugoslovenskog zavoda za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd, 1965, str. 1–70, delimično objavljeno i u časopisu Tehničko vaspitanje, br. 1 i 2, Beograd, 1966, str. 30–33.
16. „Metodologie pedagogiky”, 2. glava u knjizi na češkom jeziku *Pedagogia*, napisali Lj. Krneta, M. Potkonjak i N. Potkonjak; deo knjige „Metodološki problemi pedagogije”, Prag, 1966, str. 218–278, pod naslovom *Metodoloogia pedagoogiky*, objavljeno i na slovačkom jeziku, 1967, str. 1–86.
17. „Pedagoška shvatanja Vojislava Bakića”, povodom 75. god. Katedre za pedagogiju, Beograd, Filozofski fakultet, *Zbornik fakulteta*, knj. 10/2, 1967, str. 181–236.
18. „Predmet pedagogike”, prvo poglavlje u prvom tomu knjige *Pedagogika* u redakciji Lj. Krneta, N. Potkonjaka, V. Šmita i P. Šimleše, Ljubljana, Državna založba Slovenije, 1967, str. 15–119; štampala i Matica hrvatska,

- Zagreb, 1968, str. 13–101; drugo izdanje u Zagrebu 1969, drugo izdanje u Ljubljani 1975, prevedeno na albanski jezik (Priština, 1970).
19. „Sodobno izobrazevanje”, prvo poglavlje u drugom tomu knjige *Pedagogija*, u red. Lj. Krneta, N. Potkonjaka, V. Šmita i P. Šimleše, štampano u Ljubljani, 1967, str. 33–138; štampano u Zagrebu pod naslovom *Suvremeno obrazovanje*, 1968, str. 267–324; drugo izdanje u Zagrebu 1968, u Ljubljani 1965 i na albanskem jeziku 1970.
20. *Vežbanja iz pedagogije*, priručnik za učenike, koautori Lj. Krneta i M. Orlović Potkonjak, Beograd, Zavod za udžbenike, 1969, str. 1–280, na albanskem jeziku (Priština, 1972) str. 1–278.
21. *Vrednovanje rada osnovnih škola*, Beograd, Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, 1972, str. 1–138 prevedeno i štampano na makedonskom jeziku *Vrednuvanje na rabotata na osnovnite učilišta*, Skoplje, 1973, str. 1–138.
22. *Razvitak, konstituisanje i savremeni razvoj u pedagogiji*, Beograd, Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, 1972, str. 1–73.
23. *Pedagogija, prvi deo, udžbenik za šestu godinu pedagoških akademija*, koautor M. Orlović Potkonjak, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1974, str. 1–270; drugo izdanje 1976, treće 1978, četvrtto 1979.
24. *Pedagogija, drugi deo, udžbenik za šestu godinu pedagoških akademija*, koautor M. Orlović Potkonjak, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1974, str. 1–270; drugo izdanje 1976, treće 1978, četvrtto 1979.
25. „Vaspitanje u jugoslovenskom samoupravnom socijalističkom društvu”, referat na trećem Kongresu pedagoga Jugoslavije, Beograd, 1973, str. 1–57; objavljeno i u knjizi *Vaspitanje i samoupravljanje*, Beograd, 1973; objavljeno u časopisu *Pedagogija*, br. 2–3, 1973, str. 129–185; prevedeno na makedonski jezik „Vospituvanjeto vo Jugoslovenskoto samoupravno socijalističko opštstvo”, Prosvetno delo, 9–10, Skoplje 1974, str. 559–643.; skraćena verzija objavljena na engleskom „Education in the Yugoslav selfgovernment socialist society”, objavljeno u specijalnom inostranom izdanju časopisa *Pedagogija*, tom 3. Beograd, 1974, str. 39–53, odn. 35–47.
26. *Klasnost vaspitanja*, biblioteka „Marksizam i obrazovanje”, br. 25, Beograd, Prosvetni pregled, 1977, str. 1–49; prevedeno i štampano i na albanskem jeziku, Priština, 1977. str. 1–48.

27. *Proizvodni i drugi društveno-korisni rad u razvijanju svestrane socijalističke ličnosti*, biblioteka „Marksizam i obrazovanje”, br. 59, Prosvetni pregled, 1976, str. 1–16.
28. *Revolucionarne tradicije i jugoslovenski socijalistički patriotizam*, biblioteka „Marksizam i obrazovanje”, br. 65, Prosvetni pregled, Beograd, 1977, str. 1–16.
29. *Od etatističke ka samoupravnoj socijalističkoj osnovnoj školi*, biblioteka „Pedagoška teorija i praksa”, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 1977, str. 1–93.
30. *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije, epistemologiju pedagogije*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 1977, str. 1–297; drugo izdanje 1978.
31. „Preobražaj obrazovanja i vaspitanja”, prilog dnevnom listu *Politika*, 20. marta 1979, str. 1–14, velikog formata – sa šemama.
32. *Sistem obrazovanja i vaspitanja u Jugoslaviji*, biblioteka „Pedagoška misao i iskustva”, Beograd, Zavod za udžbenike, 1980, str. 1–156.
33. *Sistemi obrazovanja u Engleskoj, SAD i Kanadi*, biblioteka „Iskustva i putevi”, Novi Sad, NIRO „Misao”, 1980, str. 1–118.
34. *Izabrana dela*, u tri toma, biblioteka „Suvremeni jugoslavenski pedagozi”, Osijek, Pedagoški fakultet, 1981, str. 1–510, 1–510. i 1–511.
35. *Pedagogija, knjiga prva*, koautor M. Orlović Potkonjak, Beograd, Zavod za udžbenike, 1981; više izdanja.
36. *Pedagogija, knjiga druga*, koautor Milena Orlović Potkonjak, peto izdanje, Beograd, Zavod za udžbenike, 1981.
37. *Marks i Engels o vaspitanju*, uvodna studija (str. 5–101) i izabrani tekstovi, Novi Sad, „Misao” i Beograd, Zavod za udžbenike, 1982, str. 1–377.
38. *Lekcije o vaspitanju, uvodna studija (5–57)* i tekstovi, Beograd, Novi Sad, „Misao” i Zavod za udžbenike, 1982, str. 1–179.
39. *Metodološki problemi sistemnih proučavanja u pedagogiji*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 1982, str. 1–123.
40. *Pedagogija, udžbenik za pedagoške akademije*, koautor Milena Orlović Potkonjak, Beograd, Zavod za udžbenike, 1983, str. 1–139.
41. *Ostvarivanje vaspitne uloge osnovne škole*, Beograd, Prosvetni pregled, 1984, str. 1–98.
42. *Pedagogija*, koautor prof. dr J. Đorđević, Beograd, Naučna knjiga, 1983, str. 1–390; pet izdanja (autorski deo str. 3–200).

43. *Radno i politehničko vaspitanje*, knjiga prva, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 1985, str. 1–270.
44. „Škola i društvena sredina – teorijski okviri istraživanja”, u knjizi *Škola i društvena sredina – društveno-ekonomski odnosi u obrazovanju*, Osijek, Pedagoški fakultet, 1986, str. 1–307 (autorov deo, str. 1–90).
45. *Osnovi pedagogije*, udžbenik za četvrti razred prosvetne struke, koautori M. Orlović Potkonjak i Nedeljko Trnavac, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1988, str. 1–235
46. *Kuda ide srednje obrazovanje*, Sarajevo, „Svetlost” Zavod za udžbenike, 1989, str. 1–300.
47. *Inovacije u školi kao predmet istraživanja*, primenjena pedagoška istraživanja, Beograd, Pedagoška akademija, CURO, 1992, str. 1–44.
48. *Vrednovanje i rejting škola (VRŠ), studijski naučno-istraživački projekat*, koautori Milan Ratković, Mladen Vilotijević, Đorđe Đurić i Đorđe Nadrljanski, Beograd, Pedagoška akademija za obrazovanje učitelja, CURO, 1992, str. 1–86. (autorovo: deo o metodologiji, prva dva potprojekta, redakcija celog teksta).
49. *Razvoj shvatanja o konstitutivnim komponentama pedagogije u Jugoslaviji, (1944/45–1991/92)*, Beograd Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, 1994, str. 1–305.
50. *45 godina Saveza pedagoških društava Jugoslavije*, Beograd, Savez pedagoških društava Jugoslavije, 1944, str. 1–35.
51. *Pedagoška istraživanja u školi*, koautor V. Bandur, Beograd, Učiteljski fakultet, CURO, 1960, str. 1–258.
52. *Pedagoški leksikon*, urednik i autor oko 900 odrednica, Beograd, Zavod za udžbenike, 1996, str. 1–576.
53. *Opšta pedagogija, za studente učiteljskih fakulteta*, koautori: B. Vlahović, J. Đorđević, B. Jovanović, N. Laketa, N. Trnavac, redaktor N. M. Potkonjak, Beograd, Učiteljski fakultet, 1966, str. 1–276.
54. *Pedagoški tezaurus, srpsko-englesko-francusko-nemačko-ruski*, Beograd, Zavod za udžbenike, 1997, str. 1–266.
55. *Instrumenti za rad školskog pedagoga*, koautor N. Trnavac, Beograd, Pedagoško društvo Srbije, 1988, str. 1–317; drugo izdanje prerađeno i dopunjeno, 2008.
56. *Vaspitanje – škola – pedagogija, izabrani radovi*, biblioteka „Pedagoške staze”, Užice, Učiteljski fakultet, 1999, str. 1–312.

57. *Dvadeseti vek ni vek deteta ni vek pedagogije... ima nade 21. vek...*, biblioteka „Savremena pedagoška misao”, Savez pedagoških društava Jugoslavije i Učiteljski fakultet, Beograd, 2000. str. 1–465; drugo izdanje u Novom Sadu, Savez pedagoških društava Vojvodine, 2004, str. 1–464.
58. *Metodologija pedagogije*, koautor V. Bandur, Beograd, Savez pedagoških društava Jugoslavije, 1999, str. 1–464.
59. *Obrazovanje učitelja u Srbiji*, Užice, Učiteljski fakultet, 1999, str. 1–365; drugo dopunjeno i ilustrovano izdanje, Užice, Učiteljski fakultet, 2006, str. 1–346.
60. *Prijatelji dece Srbije – sto dvadeset godina organizovane društvene brige o deci u Srbiji*, Beograd, Organizacija „Prijatelji dece Srbije” 2000, str. 1–111.
61. *Pedagoška shvatanja Vojislava Bakića*, uvodna studija i izbor tekstova autora, Beograd, Učiteljski fakultet, 2001, str. 1–276.
62. *Rastko Nemanjić – Sveti Sava, pedagoški pogled*, Beograd, Učiteljski fakultet, 2001, str. 1–76.
63. *Istraživanja u školi*, koautor V. Bandur, Užice, Učiteljski fakultet, 2002, str. 1–238. (neki delovi su preuzeti iz ranjih radova).
64. *Imenik srpskih pedagoga*, Beograd, Srpska akademija obrazovanja, 2005, str. 1–335.
65. *Pedagoški praktikum*, autori N. Potkonjak, N. Laketa, I. Radovanović, N. Vujišić Živković, Ž. Pojojić, redaktor N. M. Potkonjak, Užice, Učiteljski fakultet, 2005, str. 3–125.
66. *Instrumenti za rad školskih pedagoga*, prerađeno i dopunjeno izdanje, koautori N. Trnavac, N. Matović i E. Hebib, Beograd, Pedagoško društvo Srbije, 2008.
67. „Škola i njenja budućnost”, teze za raspravu na naučnom skupu, uvodno izlaganje, drugi deo napisao Mladen Vilotijević, Beograd, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, Beograd, 2009.
68. *Naši veliki prethodnici*, Beograd, Srpska akademija obrazovanja, 2010, str. 1–274.
69. „Čuvajmo i poštujmo srpsku pedagošku terminologiju”, uvodni referat za naučni skup, Beograd, Srpska akademija obrazovanja, 2012, str. 1–27, objavljeno i u *Godišnjaku SAO*, 2012, str. 479–499. Uvodna reč, str. 499–502.
70. *Pedagogija u Srbiji*, Beograd, SAO Eduka, 2012, str. 1–446.

71. *Pedagoška znanja svakom čoveku nužna*, Vršac, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihajlo Palov”, 2012, str. 1–147.
72. „Nedopustivo je i neprihvatljivo zanemarivanje i izostavljanje vaspitne komponente u Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine”, uvodni referat za naučni skup na temu *Vaspitna uloga škola i nastavnika u savremenim društvenim uslovima*, održan u Beogradu 22. novembra 2013. god., posebna brošura sa četiri uvodna referata, Beograd, Srpska akademija obrazovanja, 2013, str. 5–38.

Manje studije, rasprave, članci i koreferati na skupovima

1. „Primer kao vaspitno sredstvo”, *Pionirski rukovodilac*, br. 5, Beograd, 148, str. 10.
2. „Pionirske ekskurzije”, *Pionirski rukovodilac*, br. 5, Beograd, 1948, str. 12–15.
3. „Vaspitanje patriotizma i konkurs mladih prirodnjaka”, *Pionirski rukovodilac*, br. 6, Beograd, 1948, str. 6.
4. „Organizovanje slobodnog vremena i razonode pionira zimi”, *Pionirski rukovodilac*, br. 6, Beograd, 1948, str. 5.
5. „Kulturno-umetnički rad u pionirskoj organizaciji”, *Pionirski rukovodilac*, br. 2, Beograd, 1949, str. 7–10.
6. „Kako treba učiti”, *Pionirski rukovodilac*, br. 3, Beograd 1949, str. 15–19.
7. „Radno vaspitanje i stvaranje radnih navika kod deteta predškolskog uzrasta”, *Žena dana*, br. 60, Beograd, 1949, str. 27.
8. „Organizacija rada pionirskog odreda za vreme letnjeg školskog odmora”, *Pionirski rukovodilac*, br. 6, Beograd, 1949, str. 7–11.
9. „O nekim planjima vaspitnog rada u organizaciji Podmladak”, *Pionirski rukovodilac*, br. 12, Beograd, 1949, str. 1–3.
10. „Za tešnju saradnju studenata pedagoške grupe Filozofskog fakulteta i Pedagoškog društva NR Srbije”, *Prosvetni pregled*, br. 22–23, Beograd, 30. 12. 1951.
11. „Drugarstvo i prijateljstvo dece”, *Naša deca*, br. 12, Beograd, 1951, str. 27–30.
12. „Da li su pedagoški opravdana posebna odeljenja ponavljača”, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, Beograd, 1952, str. 265–271.

13. „Značaj spoljne forme u dečjem kolektivu”, *Naša deca*, br. 3, Beograd, 1952, str. 6–8.
14. „O politehničkom vaspitanju”, peto poglavlje u prvoj knjizi udžbenika *Opšta pedagogika*, red. Radovan Teodosić, Beograd, Znanje, 1953, str. 148–159.
15. „Vannastavni vaspitni rad koji organizuju nastavnici i škola za svoje učenike. Vanškolsko vaspitanje”, prvo i treće poglavlje u drugoj knjizi udžbenika *Opšta pedagogika*, red. Rad. Teodosić, Beograd, Znanje, 1953, str. 115–119. i 125–131.
16. „Formiranje navika urednosti i tačnosti”, *Naša deca* br. 4, Beograd, 1953, str. 19–20.
17. „Ne učite decu da čitaju i pišu pre polaska u školu”, *Roditelj*, br. 3, Beograd, 1953, str. 5–7.
18. „Vaše dete je prvi put pošlo u školu”, *Roditelj*, br. 4, Beograd, 1953, str. 1–2 (uvodnik).
19. „Formiranje navike disciplinovanosti u redu – važan faktor za pravilan razvitak deteta”, *Roditelj*, br. 5, Beograd, 1953, str. 9–11.
20. „Vaspitanje dece na javnim medijima”, list *Borba*, Beograd, 4. 1. 1953, str. 8.
21. „Razvijajmo kod dece ljudav prema knjizi”, *Roditelj*, br. 1, Beograd, 1954, str. 8–11.
22. „Da li će uspeti borba za novi tip jedinstvene srednje škole – aktuelni problem srednjeg vaspitanja u Engleskoj”, *Savremena škola*, br. 3–4, Beograd, 1954, str. 248–259.
23. „Vaspitanje dece u Engleskoj od tri do jedanaest godina”, *Pedagoški rad*, br. 6, 7 i 8, Zagreb, 1954, str. 358–363, 407–409, 450–453.
24. *Universities in Yugoslavia*, News Letter, British-Yugoslav Friendship Society, London, june 1954.
25. „Početna nastava računa u Engleskoj”, *Savremena škola*, br. 5–6, Beograd, 1954, str. 362–269.
26. „Posle posete engleskim publik školama”, *Nastava i vaspitanje*, br. 5, Beograd, 1954, str. 319–323.
27. „Sadržaj obrazovanja u engleskim srednjim modernim školama”, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, Beograd, 1955, str. 178–184.
28. „Organizacija pedagoško-psihološkog seminara u petoj godini učiteljske škole u Beogradu”, *Nastava i vaspitanje*, br. 7, Beograd, 1955, str. 407–413.

29. „Škola i organizovanje slobodnih aktivnosti učenika, rad sa decom u slobodnom vremenu”, *Prosvetni pregled*, br. 7, Beograd, 16. 11. 1956, str. 7.
30. „Pedagoško obrazovanje nastavnika u Kanadi”, *Pedagoška stvarnost*, br. 3, Novi Sad, 1956, str. 180–185.
31. „Utisci o školama u Kanadi”, *Savremena škola*, br. 3–4, Beograd, 1956, str. 242–249.
32. „Pedagoško obrazovanje nastavnika srednjih škola treba odvojiti od Filozofskog fakulteta”, *Univerzitetski vesnik*, br. 110, Beograd, 30. 5. 1956, str. 2.
33. „Obrazovanje nastavnika za škole obaveznog školovanja”, *Nastava i vaspitanje*, br. 5, Beograd, 1956, str. 257–265.
34. „Još jednom o Sistemu pedagoških nauka”, *Pedagoška stvarnost*, br. 6, Novi Sad, 1956, str. 344–349.
35. „Za šire razvijanje rada sa pionirima (uvodničik)”, *Prosvetni pregled*, br. 31, Beograd, 4. 10. 1956.
36. „O nekim problemima politehničkog vaspitanja i putevima realizacije njegovih zadatka u obaveznoj osmogodišnjoj skoli”, referat na savetovanju pedagoga Jugoslavije, *Savremena škola*, br. 7–8, Beograd, 1956, str. 449–465. i br. 3–4 za 1957, str. 154–160.
37. „O problematici Opšte pedagožije”, *Pedagoška stvarnost*, br. 10, Novi Sad, 1956, str. 623–629.
38. „Za dalje razvijanje rada pionirskeh organizacija”, *Naša deca*, br. 11, Beograd, 1956, str. 1–9.
39. „O nekim pedagoškim pitanjima rada sa pionirima”, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, Beograd, 1957, str. 1–10.
40. „O problemu ocenjivanja”, *Savremena škola*, br. 1–2, Beograd, 1958, str. 5–21.
41. „Slobodno vreme – veoma aktuelan savremeni društveni problem”, *Savremena škola*, br. 1–2, Beograd, 1958, str. 195–208.
42. „Osmogodišnja škola i preobražaj našeg sela sa posebnim osvrtom na mogućnosti unapređivanja poljoprivrede”, koautori M. Krkljuš, M. Vujović, *Savremena škola*, br. 3–4, Beograd, 1958, str. 195–208.
43. „Đačke zadruge su slobodni oblici dečjeg udruživanja sa izrazitim vaspitnim ciljem”, *Naša deca*, br. 4, Beograd, 1958, str. 9–11.
44. „Igrališta su nezamenljiv faktor za svestrano razvijanje ličnosti deteta”, *Naša deca*, br. 7–8, Beograd, 1958, str. 32–35.

45. „Igralište treba da odgovara stvarnim potrebama dece”, *Naša deca*, br. 11, Beograd, 1958, str. 30–32.
46. „Uređenje terena i oprema dečjih igrališta”, referat na savetovanju, Bilten Saveza društava *Naša djeca NR Hrvatske*, Centar za dečja igrališta, br. 4, Zagreb, 1959, str. 54–62.
47. „Robert Owen – stogodišnjica smrti”, *Savremena škola*, br. 7–8, Beograd, 1958, str. 489–500.
48. „Za dalje razvijanje i učvršćivanje pionirske organizacije”, skraćeni referat održan na Planumu Saveza društava za staranje o deci NR Srbije, *Bilten Saveza*, br. 18, Beograd, 1959, str. 1–28.
49. „Mesto i sadržaj rada pionirskih odreda”, *Naša deca*, br. 7–8, Beograd, 1959, str. 7–10.
50. „Slobodne aktivnosti u osnovnoj školi”, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, Beograd, 1960, str. 1–9; objavljeno i u *Biltenu Saveza društava za staranje o deci NR Srbije*, br. 23, Beograd, 1960, str. 1–10.
51. „Uloga Podmlatka Crvenog krsta u izdavstvenom vaspitanju dece i omladine”, *Obaveštenja*, br. 4–5, postojal i separat, god. 3, Rijeka, 1960, str. 349–362.
52. „Praćenje i ocenjivanje učenika osnovne škole u oblasti opštetehničkog vaspitanja”, *Tehničko vaspitanje*, br. 3, Beograd, 1960, str. 109–114.
53. „Naučnoistraživački rad u oblasti radnotehničkog vaspitanja”, *Revija školstva*, br. 1, Beograd, 1961, str. 47–53.
54. „Osnovna pitanja daljeg razvijanja naše pedagoške nauke, pristupno predavanje na Filozofском fakultetu u Beogradu”, *Nastava i vaspitanje*, br. 1–2, Beograd, 1961, str. 4–21.
55. „Slobodne aktivnosti tehničkog karaktera učenika osnovne škole”, *Tehničko vaspitanje*, br. 3, Beograd, 1961, str. 131–134.
56. „Planiranje rada i pripremanje nastavnika za izvođenje opštetehničkog vaspitanja”, *Tehničko vaspitanje*, br. 4, Beograd, 1961, str. 157–161.
57. „Nastavni dan u proizvodnji u školama NDR”, koautor M. Krkljuš, *Tehničko vaspitanje*, br. 9–10, Beograd, 1961, str. 406–412.
58. „Neka pitanja slobodnih aktivnosti i njihov doprinos radnotehničkom vaspitanju učenika osnovne škole”, *Tehničko vaspitanje*, br. 7–8, Beograd, 1961, str. 314–317.
59. „Problemi unapređivanja naučnih i stručnih ustanova u oblasti vaspitanja i obrazovanja”, koautori Lj. Krneta i M. Novaković, *Savremena škola*, br. 3–4, Beograd, 1962, str. 125–137.

60. „Slobodne aktivnosti učenika i njihova uloga i mogućnosti u povezivanju škole i društvene sredine”, u knjizi *Škola i društvena sredina*, Sindikat prosvetnih radnika Jugoslavije, Biblioteka prosvetnog radnika, br. 17, Beograd, 1962, str. 163–175.
61. „Za savremeno tretiranje predmeta socijalističke pedagogije”, *Savremena škola*, br. 3–4, Beograd, 1962, str. 163–175.
62. „Da li društvena komponenta vaspitnog procesa može biti predmet neke druge a ne pedagoške nauke”, *Savremena škola*, br. 5–6, Beograd, 1962, str. 313–324.
63. „Prilog pitanju organizacije naučnoistraživačkog rada u oblasti opštetehničkog vaspitanja”, *Tehničko vaspitanje*, br. 7, Beograd, 1962, str. 250–253.
64. „O mogućnosti i potrebi furkacije nastave u školama drugog stepena, na primeru SSSR”, *Pedagogija*, br. 2, Beograd, 1963, str. 242–250.
65. „Stanje i dosadašnji rad u oblasti politehničkog vaspitanja”, *Pedagogija*, br. 3, Beograd, 1963, str. 321–338.
66. „Spremanje nastavnika radne nastave, opštetehničkih disciplina i proizvodne nastave u Sovjetskom Savezu”, *Tehničko vaspitanje*, br. 3, Beograd, 1963, str. 94–97.
67. „O odnosu pedagogije i antropologije”, *Pedagogija*, br. 4, Beograd, 1963, str. 581–592.
68. „Pedagoške ideje Lenina”, *Pedagogija*, br. 1, Beograd, 1964, str. 1–10.
69. „Osvrt na neke sadašnje planove i programe pripremanja nastavnika OTO u osnovnim školama”, *Pedagogija*, br. 1, Beograd, 1964, str. 61–73; objavljeno i u knjizi *Stanje i problemi politehničkog obrazovanja i proizvodnog rada učenika u opšteobrazovnim školama*, Beograd, 1965, str. 162–170.
70. „U skladu sa zahtevima socijalističke stvarnosti”, *Borba*, Beograd, 17. 5. 1964, str. 8.
71. „Petodnevna školska nedelja”, *Borba*, Beograd, 5. 9. 1964.
72. „Radno vaspitanje u osmogodišnjoj školi u SSSR”, *Ogledi, Bilten Zavoda za unapređivanje školstva SR Crne Gore*, Titograd, 1964, str. 94–109.
73. „Spremanje nastavnika za osnovne i srednje škole u SSSR”, *Prosvetni pregled*, br. 16–17, Beograd, 29. 4. 1964, str. 6–7.
74. „Politehničko obrazovanje, proizvodni i drugi društveno korisni rad kao faktori radnog vaspitanja učenika”, u knjizi *Stanje i problemi politehničkog obrazovanja i proizvodnog rada učenika u opšteobrazovnim školama*,

- Beograd, 1965, str. 21–26; objavljeno i u *Tehničkom vaspitanju*, br. 5–6, Beograd, 1965, str. 78–88.
75. „Stavovi i rešenja o odnosu rada i obrazovanja u nekim zemljama”, koautor S. Bezdanov, u knjizi *Stanje i problemi politehničkog obrazovanja i proizvodnog rada učenika u opšteobrazovnim školama*, Beograd, 1965, str. 78–88.
76. „Politechnical education as a part of contemporary general education”, Policy for School Science, Provisional Summery of the International Seminar in Frascati, Roma, 1965, str. 110–126. Editor Centre European de l’education sous les auspices de l’OECD; isto na italijanskom jeziku. „Educazione politecnica come parte della educatione contemporanea generale, u knjizi: *Educational scienetifica*, Palombi–Roma, 1967, str. 438–461.
77. „Razvijanje radne kulture učenika”, *Pedagogija*, br. 1–2, Beograd, 1965, str. 127–135.
78. „Izrada naučnoistraživačkih projekata – najboljeniji i najvažniji deo procesa istraživanja”, *Nastava i vaspitanje*, br. 1–2, Beograd, 1965, str. 3–12.
79. „Aktualni problemi na trudovoto vospitanie, politehničesko obučenie na učenicite v Jugoslavia”, *Narodna presveta*, br. 6, Sofija, 1965, str. 91–98.
80. „Kulturni život”, u knjizi *Narod i Jugoslavije*, posebno izdanje SANU, Beograd, 1965, str. 233–236.
81. „Izrada studijskog naučnoistraživačkog projekta *Politehničko vaspitanje u Jugoslaviji*”, *Revija školsva i prosvetna dokumentacija*, br. 3, Beograd, 1966, str. 139–146.
82. „Uloga i mesto privrednog i drugog rada u našem sistemu obrazovanja i vaspitanja”, *Tehničko vaspitanje*, br. 5–6, Beograd, 1966, str. 1–19; objavljeno i u *Pedagogiji*, br. 2–3, Beograd, 1967, str. 234–262.
83. „Dr Vojislav Bakić, sa bibliografijom radova”, u knjizi *Sedamdeset i pet godina Kolegije za pedagogiju*, Beograd, 1967, str. 89–113.
84. „Zajednički odnos između pedagogije i politike, za veći deo naučnog rada u rešavanju pitanja obrazovanja i vaspitanja”, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, Beograd, 1967, str. 263–268.
85. „Sadržaj i struktura programa i udžbenika osnovnoškolske pedagogije”, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, Beograd, 1968, str. 3–15.
86. „Izgradnjanje metodike socijalističkog moralnog vaspitanja zahteva prevaziđanje osnovnih slabosti naše pedagoške teorije u toj oblasti”, *Pedagogija*, br. 1–2, Beograd, 1968, str. 34–38.

87. „Neki problemi elementarne tehničke kulture gradskog stanovništva”, u knjizi *Grad i elementarna kultura njegovih stanovnika*, Stalna konferencija gradova, Varaždin, 1968, str. 147–158.
88. „Obrazovanje nastavnika razredne nastave (učitelja) treba podići na viši školski stupanj”, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, Beograd, 1968, str. 42–453.
89. „Opšta pedagogija u sistemu studija pedagogije”, *Pedagogija*, br. 4, Beograd, 420–431; prevedeno na ruski i engleski jezik, objavljeno u specijalnom inostranom izdanju *Pedagogije*, tom prvi, Beograd, 1970.
90. „Obrazovanje učitelja – šta je to”, *Prosvetni pregled*, br. 12, Beograd, 3. 1. 1968, uvodnik.
91. „Dokle zatvarati oči pred činjenicama i stvarnim potrebama, o pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika srednjih škola”, *Prosvetni pregled*, br. 13, Beograd, 10. aprila 1968, str. 5.
92. „Povezati obrazovanje i usavršavanje nastavnika sa naučnoistraživačkim radom”, *Prosvetni pregled*, br. 15–16, Beograd, 24. aprila, 1968, str. 5.
93. „O jednom kodeksu moralnih principa prosvetne struke u SAD”, *Prosvetni pregled*, br. 36–37, Beograd, 27. aprila 1968, str. 2.
94. „Koncepcija strukture obrazovno-vaspitnih delatnosti u osnovnoj školi i neki problemi njene realizacije”, *Revolucija školstva i prosvetna dokumentacija*, br. 3, Beograd, 1969, str. 151–162; objavljeno i u knjizi *Modernizacija osnovnog obrazovanja*, Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd, 1970, str. 89–98.
95. „Nova Harmonija – Ovjenov pokušaj da ostvari *Zajednicu savršene jednakosti*”, poglavlje iz doktorske disertacije, *Zbornik za historiju školstva i prosvjete*, br. 5, Zagreb 1969/70, str. 13–37.
96. „Filozofske osnove pedagoških pogleda J. A. Komenskog”, *Pedagogija*, br. 1, Beograd, 1970, str. 27–34.
97. „O nekim pitanjima pedagogije i vaspitanja, odgovor Milanu Bakoviću”, *Pedagogija*, br. 3, Beograd, 1970, str. 450–462.
98. „Bertrand Rasl – kao pedagog”, *Prosvetni pregled*, br. 5, Beograd, 11. februara 1970, str. 3.
99. „Politehničko vaspitanje u delima Lenjina”, *Tehničke novine*, br. 4, Beograd, april, 1970, str. 13.
100. „Cilj vaspitanja, teze i osnovni stavovi za diskusiju na okrugлом stolu”, *Pedagogija*, br. 1, Beograd, 1971, str. 3–11; diskusija o cilju vaspitanja na okrugлом stolu, isti broj *Pedagogije*, str. 14–17, 46–47, 122–125, 128.

101. „Egzistencijalizam i pedagogija”, *Pedagogija*, br. 2, Beograd, 1971, str. 281–309, prevedeno na engleski i ruski jezik i štampano u drugom tomu inostranog izdanja *Pedagogije*, Beograd, 1972.
102. „Pedagoške ideje Džona Belersa”, deo iz doktorske disertacije, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, Beograd, 1971, str. 369–386.
103. „Idejne, naučne i društvene osnove i problemi vaspitanja i pedagogije u nas”, u knjizi *Prosveta, obrazovanje i vaspitanje u Srbiji*, Zavod za udžbenike, Beograd, 1971, str. 75–79.
104. „Za stručno i naučno obavljanje psihološko-pedagoške misije u našim školama”, *Beogradsko školstvo*, br. 23, Beograd, 6. oktobra 1971., str. 9.
105. „Funkcija univerziteta u obrazovanju nastavnih kadrova i njegovom permanentnom usavršavanju”, *Univerzitet danas*, br. 7/8, Beograd, 1971, str. 114–124; štampano i na engleskom, za međunarodni seminar *Univerzitet danas*, Dubrovnik, 1971, str. 1–49.
106. „Vaspitanje mladih za radnoproizvodno i radno tehničko stvaralaštvo”, Prosvetni pregled, br. 16–17, Beograd, 26. aprila 1972., str. 7.
107. „Neka pitanja i iskustva vrednovanja rada osnovnih škola”, *Beogradsko školstvo*, br. 50, Beograd, 27. decembra 1972., str. 5.
108. „Modernizacija i inovacije obrazovanja kao faktori menjanja položaja i funkcije nastavnika u procesu nastave”, *Pedagogija*, br. 1, Beograd, 1972, str. 118–130.
109. „Stanje neuspeha i ponavljanja u prvom razredu srednjih škola u Beogradu”, koautori L. Krneta i J. Đorđević, *Pedagogija*, br. 2, Beograd, 1972, str. 245–282. (postupci i separat).
110. „Pedagoški aspekti stvaralaštva”, u knjizi *Kreativnost mladih i slobodno vrijeme*, Zagreb, 1972, str. 53–63.
111. „Društveno pedagoški značaj vrednovanja rada osnovne škole”, u knjizi *Testiranje znanja i vrednovanje škole*, kolokvij o osnovnoj školi, Banja Luka, 1972, str. 14–28.
112. „Neuspeli učenika u starijim razredima osnovne škole i u prvom razredu srednjih škola”, koautori Lj. Krneta i J. Đorđević, u knjizi *Racionalizacija procesa učenja u školskoj nastavi*, Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd, 1973, str. 219–230.
113. „Radno vaspitanje u našim školama”, *Tehničke novine*, br. 7, Beograd, 1973, str. 18; „Shvatanja o radnom vaspitanju – prethodnici klasika marksizma”, *Tehničke novine*, br. 8, Beograd, 1973, str. 18; „Shvatanja o

- radnotehničkom vaspitanju klasika marksizma”, *Tehničke novine*, br. 9–10, Beograd, 1973. i *Tehničke novine*, br. 1, Beograd, 1974, str. 18.
114. „Oven kao prvi misionar ovenizma (Komunistička zajednica Kvinvud)”, poglavlje iz doktorske disertacije, *Zbornik za historiju školstva i prosvjete*, br. 8, Zagreb, 1974, str. 5–26.
115. „Smisao i značenje donošenja jedinstvenih osnova osnovnog obrazovanja i vaspitanja”, *Prosvetni pregled*, Beograd, 25. septembra 1974, str. 21–23. (postoji i poseban otisak dokumenta i ovog rada).
116. „Problemi marksističkog obrazovanja sa aspekta načina vaspitnog sistema”, *Univerzitet danas*, br. 3–4, Beograd, 1974, str. 51–55.
117. „Teorijsko-metodološki problemi marksističke pedagoške”, referat na simpozijumu, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 8, Beograd, 1975, str. 13–28. (postoji i poseban otisak, str. 1–30).
118. „Čovek – rad – društvo – vaspitanje”, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, Beograd, 1975, str. 23–36.
119. „Marksistička koncepcija obrazovanja i vaspitanja, uz stotu godišnjicu Marksove kritike Gotskog programa”, *Politika*, Beograd, 17. maja 1975, str. 16.
120. „Radno-politehničko vaspitanje i obrazovanje u biblioteci *Budućnost*”, u knjizi *Socijalistička pedagoška biblioteka Budućnost 1908–1941*, Beograd, 1975, str. 79–97 (objavljen i kao broj 3 časopisa *Nastava i vaspitanje*, 1975).
121. „Svestranije i delovitije programiranje i vrednovanje rada škole – značajna pretpostavka i uslov njenog intenzivnijeg vaspitnog delovanja”, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 4, Titograd, 1975, str. 45–58.
122. „Radno i politehničko vaspitanje i obrazovanje u Jugoslaviji”, u knjizi *Aktuelna sitacija daljeg razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja*, Prosvetno-pedagoški zavod Beograda, 1975, str. 99–113; deo ovog rada objavljen u knjizi *Osnove tehnike i proizvodnje, priručnik za nastavnike*, Novi Sad, 1976, str. 76–77.
123. „Jugoslovenski socijalistički patriotizam i revolucionarne tradicije – neotuđivi su deo samoupravnog socijalističkog preobražaja vaspitanja i obrazovanja”, referat na savetovanju, u knjizi *Patriotizam i revolucionarne tradicije*, Udruženje publicista, Beograd, 1976, str. 27–35.

124. „Za jasnije i jedinstvenije kriterijume u određivanju značaja, sadržaja i odnosa između opšteg, politehničkog i stručnog obrazovanja”, *Pedagogija*, br. 2–3, Beograd, 1976, str. 147–154.
125. „Obrazovanje i usavršavanje nastavnika u sistemu usmerenog obrazovanja, referat, susret generacija pedagoga”, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, Beograd, 1976, 315–328.
126. „Marksističko shvatanje svestrano razvijene i slobodne ličnosti”, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 6, Titograd, 1977, str. 17–30.
127. „Osnovna škola na prekretnici”, uvodnik, *Prosvetni prespektiv*, br. 1187–1188, Beograd, 14. januara 1977.
128. „Moralno vaspitanje u jugoslovenskim udžbenicima i pedagoškim monografijama”, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 9, Beograd, 1976, str. 77–86.
129. „Neophodnost celovitijeg didaktičkog zasnivanja složenog procesa utvrđivanja rezultata visokoškolskih studija”, referat, objavljeno u knjizi *Didaktički problemi u procesu visokoškolske rukovodstve*, Beograd, 1977, str. 89–96.
130. „Marksistička utemeljenost obrazovanja i vaspitanja, sa posebnim osvrtom na odnos škole i nastavnika prema crkvi i religiji”, referat u knjizi *Savetovanje – seminar o problemu jezika nomena religije i crkve te delovanje SKJ i SSRNJ prema tome problemu*, Beograd, 1977, str. 60–75. i diskusija 98–99.
131. „Ne dodavati rad vaspitanju, već vaspitanje izgradivati na radu i u funkciji rada”, diskusija na kongresu pedagoga, *Pedagogija*, br. 3–4, Beograd, 1977, str. 472–478.
132. „Radno vaspitanje i spajanje nastave s proizvodnim radom u pedagoškoj koncepciji Pestaljacija”, *Pedagogija*, br. 1–2, Beograd, 1978, str. 1–30.
133. „Ocenjivanje kao činilac samoupravnog socijalističkog preobražaja vaspitanja i obrazovanja”, referat na savetovanju, *Nastava i vaspitanje*, br. 12, Beograd, 1978, str. 27–37.
134. „Uloga rada u Rusoovoј koncepciji prirodnog i slobodnog vaspitanja čoveka”, *Pedagogija*, br. 3, Beograd, 27–37.
135. „Raskršća i dileme nastave u našoj samoupravnoj socijalističkoj školi”, referat na simpozijumu, *Nastava i vaspitanje*, br. 5, Beograd, 1978, str. 599–613; štampano i u *Zborniku Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 11, Beograd, 1978, str. 15–27.
136. „Doprinos tehničkih sredstava razvoju i demokratizaciji obrazovanja, referat na međunarodnom sastanku”, koautori G. Zindović Vukadinović. K.

- Pavlović, M. Pantović; objavljeno u knjizi *Evropski sastanak korisnika, proizvođača i organizacija za standardizaciju audiovizuelnih sredstava*, Beograd, 1979, str. 1–82. (autor prve dve glave, str. 1–45); deo objavljen pod naslovom „Demokratizacija obrazovanja”, *Revija obrazovanja*, br. 3, Beograd, 1979, 25–34.
137. „Pedagoško-psihološke prepostavke samoupravnog socijalističkog preobražaja obrazovanja i vaspitanja”, referat na saboru psihologa, *Psihologija*, br. 3–4, Beograd, 1979, str. 14–26.
138. „Obrazovanje pedagoških kadrova u sistemu usmerenog obrazovanja i vaspitanja”, u knjizi *Savremene koncepcije i perspektive obrazovanja nastavnika*, Novi Sad, 1979, str. 443–453.
139. „Pravci promena u obrazovanju i permanentnom usavršavanju pedagoških kadrova u republikama i pokrajinama”, u knjizi *Savremene koncepcije i perspektive obrazovanja nastavnika*, Novi Sad, 1979, str. 615–624.
140. „Svetozar Marković o autoritarnoj šoli i nastavniku kao izrazu birokratsko-činovničkog duha i morala” u knjizi *Pedagoške ideje Svetozara Markovića*, Svetozarevo, 1979, str. 67–78. (postoje i separati).
141. „New trends in secondary and post secondary education in Yugoslavia, Wingspread conference”, Oct. 25/27, 1978 *International development in post-secondary short-cycle education*, Edit. American Association of Community nad Junior Colleges, Racine, Wisconsin, 1979, pp. 88–92.
142. *Vojislav Bakić, tekst kataloga i izložbe povodom obeležavanja 50 god. smrti*, Beograd, Pedagoški muzej, 1979, str. 1–6.
143. „Neophodno je izgrađivati novu metodologiju programiranja sadržaja obrazovanja i vaspitanja”, u knjizi *Programiranje, praćenje i vrednovanje obrazovo-vaspitnog rada*, Beograd, Prosvetni savet SRS, 1980, str. 5–19.
144. „Mesto i uloga školskih pedagoga i psihologa u samoupravnom socijalističkom preobražaju obrazovanja i vaspitanja”, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, Beograd, str. 19–38.
145. „Novine u poslesrednjem obrazovanju u SAD”, *Pedagogija*, br. 1, Beograd, 1980, str. 43–54.
146. „Nastanak i razvoj škole praćen je stalnim protivrečnostima i krizama”, u knjizi *Budućnost škole*, Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Beograd, 1980, str. 5–18.
147. „Podruštvljavanje škole u jugoslovenskom samoupravnom socijalističkom društvu”, u knjizi *Budućnost škole*, Zavod za unapređivanje

- obrazovanja i vaspitanja, Beograd, 1980, str. 55–71; objavljeno i u *Biltenu centra za marksističko obrazovanje „N. Kovačević”*, *Putevi*, br. 22–23, Nikšić, 1980, str. 59–83. (šapirografisano).
148. „Radno i politehničko obrazovanje i vaspitanje u dokumentima KPJ/SKJ”, *Pedagoška stvarnost*, br. 3–4, Novi Sad, 1980, str. 349–358. i 430–432.
149. „Rad prosvetnih saveta u Srbiji i budući zadaci”, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, Beograd, 1980, str. 539–606; objavljeno i u *Prosvetnom glasniku*, br. 1, Beograd, septembar, 1980, str. 22–28.
150. „Integracija srednjeg, višeg i univerzitetskog obrazovanja u jedinstveni sistem usmerenog obrazovanja i vaspitanja”, objavljeno u knjizi *Reforma visokog školstva sastavni deo reforme celovitog sistema obrazovanja*, materijal savetovanja, Univerzitet „Svetozar Marković“ Kragujevac, 1980, str. 1–18. (šapirografisano).
151. „Tworzenie nowego systma kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Jugosławii”, *Kwartalnik pedagogiczny*, t. 4 (98), Warshawa, 1980, str. 21–30.
152. „Naučno-tehnološka revolucija i socijalističko samoupravljanje – osnova marksističke konцепције radnog i politehničkog obrazovanja i vaspitanja”, u knjizi *Naučno-tehnološka revolucija u razvoju socijalističkog samoupravnog društva*, zbornik radova, Novi Sad, Pedagoški zavod Vojvodine, 1980, str. 475–484.
153. „Jugoslovenska pedagogija između reforme i samoupravnog socijalističkog preobrazaja vaspitanja i obrazovanja”, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, Beograd, 1980, str. 25–34.
154. „Društvene revolucije i vaspitanje, povodom 40. godine jugoslovenske socijalističke revolucije”, *Nastava i vaspitanje*, br. 3–4, Beograd, 1982, str. 513–531; objavljeno i u *Pedagogiji*, br. 3–4, Beograd, 1981, str. 327–342; odlomci objavljeni u *Prosvetnom pregledu*, br. 1383 (33), 29. oktobra 1981, str. 2 i u *Cačanskom glasu*, br. 44 od 30 oktobra 1981, str. 11.
155. „Složenost proučavanja interpersonalnih odnosa u procesu vaspitanja”, u knjizi *Metodološki problemi proučavanja interpersonalnih odnosa*, okrugli sto, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja br. 6, 1981, str. 7–10. i 38–46.
156. „Pisanje i pripremanje za objavljinje izveštaja o istraživanju”, umnoženo autorizovano predavanje na poslediplomskim studijama na

Filozofskom fakultetu u Sarajevu, januar, 1981, str. 1–26.

157. „Rakićovo shvatanje pedagogije”, u knjizi *Vićentije Rakić, 1881–1981*, Beograd, Pedagoško društvo Srbije, 1981, str. 51–66.

158. „Podruštvljavanje škole i školskog sistema u jugoslovenskom samoupravnom društvu, teze i osnovni stavovi”, zbornik *Prilog pedagoškom usavršavanju profesora stručnih predmeta*, Beograd, *Prosvetni pregled*, 1981, str. 29–36. (odlomak rada iz knjige *Budućnost škole*).

159. „Za nove predmetno-metodološke pristupe osnovnoj školi”, Beograd, *Revija obrazovanja*, br. 3, 1982, str. 23–29; deo objavljen i u *Prosvetnom pregledu*, posebni dodatak br. 1390, str. 3, 24. decembra 1981.

160. „Predmetno-metodološki problemi jugoslovenske marksističke pedagogije”, *Pedagogija*, br. 2–3, Beograd, 1982, str. 459–471.

161. „Društveni, naučni i pedagoški cilj i zadaci s vremene univerzitetske nastave” (na engleskom), Beograd, *Univerzitet u današnjem vremenu*, br. 3–4, 1982, str. 7–12.

162. „Prokićeva shvatanja o narodnoj školi”, *Nastava i vaspitanje*, br. 5, Beograd, 1983, str. 896–907.

163. „Osnovni uzroci neostvarivanja vaspitne uloge centara usmerenog obrazovanja i vaspitanja”, *Revija obrazovanja*, br. 1, Beograd, 1983, str. 43–55.

164. „Proučavanje i usavršavanje samoupravnog socijalističkog sistema obrazovanja i vaspitanja”, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, Beograd, 1983, str. 447–453.

165. „Neki teorijsko-praktični problemi obrazovanja i usavršavanja nastavnika u našem u zborniku radova *Pripremanje nastavnika za ostvarivanje zadataka u dugoletnom jugoslovenskom socijalističkom zajedništvu*, Rijeka, Pedagoški fakultet, 1984, str. 45–53.

166. „Integracija škole i društvene sredine u uslovima podruštvljavanja vaspitanja”, u knjizi *Škola i društvena sredina*, materijali savetovanja, Beograd–Loznica, 1984, str. 13–24.

167. „Naš dug prema pedagoškoj prošlosti”, *Nastava i vaspitanje*, br. 5, Beograd, 1984, str. 843–853.

168. „Uloga školskog pedagoga u unapređivanju rada škole”, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, Beograd, 1985, str. 7–18.

169. „Raskorak između pedagoške teorije i vaspitne prakse”, *Pedagoška stvarnost*, br. 1–2–3, Novi Sad, 1985, str. 66–74. i materijali okruglog stola,

- Pedagoška stvarnost*, br. 9, Novi Sad, 1985, str. 283–284, 676–678, 725–727; rad preveden na slovenački jezik i objavljen u *Sodobnoj pedagogici*, br. 9–10, pod naslovom „Neskladi med pedagoško teorijo in vzgojno prakso i načini kako bi jih premagali”, Ljubljana, 1985, str. 373–385.
170. „Najnovije reforme obrazovanja u SSSR i SAD”, *Pedagoški rad*, br. 5–6, Zagreb, 1985, str. 229–242.
171. „Za mnogostraniji profil i svestranije obrazovanje nastavnika”, zbornik radova *Nastavnik u samoupravnoj školi i društvenoj sredini*, Rijeka, Pedagoški fakultet, 1985, str. 17–22.
172. „Savremene promene u klasičnom sistemu srednjeg obrazovanja u buržoaskim zemljama”, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, Beograd, 1985, str. 511–538.
173. „Ograničenja i dometi eksperimentalnih proučavanja složenih pedagoških pojava, procesa i sistema”, *Zbirnik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 18, Beograd, 1985, str. 139–146.
174. „Urađeno je dosta... mnogo toga ne može uraditi”, *Nastava i vaspitanje*, br. 2, Beograd, 1985, str. 167–177.
175. „Srednje vaspitanje i obrazovanje” (postoji i engleski prevod), Beograd, *Jugoslovenski pregled*, br. 4, 1986, str. 193–210. (postoje separati i engleskog i srpskog izdanja).
176. „L'enseignement secondaire en Europe: reformes et perspectives” (postoje prevodi na engleski, španski i arapski jezik), *Prospects*, UNESCO, vl. 16, No. 3, Pariz, 1986, str. 310–314.
177. „Društveni i pedagoški aspekti selekcije u samoupravnom socijalističkom vaspitanju”, zbornik *Individualizacija i selekcija u obrazovanju*, Rijeka, Pedagoški fakultet, 1986, str. 141–151.
178. „Budućnost škole u samoupravnom socijalističkom društvu”, u knjizi *Pedagogija i pedagoški radnici u reformi vaspitanja i obrazovanja, knjiga druga*, Šesti kongres pedagoga Jugoslavije, održan u Mariboru, 1986, str. 285–299; deo rada štampan i u *Prosvetnom pregledu*, br. 1600 (2–3), Beograd, 16. januara 1987, str. 5–6 (*Pedagoška praksa*).
179. „Stanje, problemi i dostignuća jugoslovenske marksističke pedagogije, teze, neki osnovni stavovi i diskusija”, *Pedagogija*, br. 3, Beograd, 1986, str. 252–256, 294–300, 318, 361, 395–396.

180. „Jugoslovenska škola u savremenim društveno-ekonomskim i naučno-tehnološkim uslovima”, u knjizi *Nastava u savremenoj školi*, povodom 75 god. života i rada P. Šimleše, Zagreb, 1985, str. 25–35.
181. „Škola po meri budućnosti”, u knjizi *Budućnost i obrazovanje*, materijali naučnog skupa, Beograd, 1988, str. 277–284.
182. „Čovek sutrašnjice kao ishodište koncepcije vaspitanja današnjice”, u knjizi *Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor, 1988, str. 173–178.
183. „Vaspitanje za 21. vek”, u knjizi *Četrnaesti sabor prosvjetnih radnika Vojvodine 1988 godine*, Novi Sad, Pedagoški zavod Vojvodine, br. 8, 1988, str. 77–95.
184. „Novine u karakteru i zadacima savremenog obrazovanja – njihov uticaj na programiranje njegovih sadržaja”, Beograd, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 20, 1987, str. 101–107.
185. „Radno vaspitanje u Babefovom pokretu „Zave a jednakih”, *Zbornik Filozofskog fakulteta*, serija V, društvene nauke 15, Spomenica Veljka Koraća, Beograd, 1988, str. 223–342.
186. „Makarenko danas, 1888–1988”, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, Beograd, 1988, str. 155–179.
187. „Ostvarivanje idejno-odgojne komponente socijalističkog odgoja i obrazovanja mladih generacija (nepotpisano, koautor, rađeno u okviru Savezne konferencije SSSR Jugoslavije) u knjizi *Suvremeni problemi odgoja*, Zagreb, Školske novine, 1988, str. 97–105.
188. „Kuda ide srednje obrazovanje”, *Pedagogija*, br. 2, Beograd, 1988, str. 105–120.
189. „Nastavnici osnovnih i srednjih škola”, *Jugoslovenski pregled*, sv. 11–12, Beograd, 1988, str. 471–482.
190. „Neusklađenost med pedagoško teorijo in vzgojno prakso in nacini kako bi jih premogli”, *Sodobna pedagogika*, br. 9/10. Ljubljana, 1985, str. 376–385.
191. „Neizbežnost deinstitucionalizacije obrazovanja i vaspitanja”, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 21, Beograd, 1988, str. 87–94.
192. „Škola u jugoslovenskom pluralističkom društvu”, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 22, Beograd, 1989, str. 11–19.
193. „Vaspitna uloga osnovne škole”, u knjizi *Ostvarivanje vaspitne uloge osnovne škole*, Beograd, Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, 1989, str. 5–23.

194. „Ostvaruvanje na idejno-vospitnata komponenta vo procesost na socijalističeskoto vospituvanje i obrazovanie na mladata generacija, teze, stavovi i prašanja na diskusijata”, u knjizi *Idejnata funkcija na vaspitno-obrazovnata rabota vo sovremenii uslovi*, Centar za idejno-teoretskata rabota na marksistsko obrazovanie, pri GK SKM i Društvo na pedagozite na Skopje, Skoplje, 10, 1989, str. 41–50; objavljeno i u časopisu *Prosvetno delo*, 1989, str. 1–10.
195. „Za drugačiji odnos prema srednjem obrazovanju i vaspitanju”, *Nastava i vaspitanje*, br. 4–5, Beograd, 1990, str. 386–392.
196. „O modelima obrazovnog sistema u Jugoslaviji”, prilog za Međunarodnu konferenciju OECD/CERI, Osijek, Pedagoški fakultet, 17–19. oktobar 1990, str. 27–69. (materijal za savetovanje, postoji i prevod na engleski jezik).
197. „Principi i osnove za konstituisanje sačrenenog sistema srednjeg obrazovanja i vaspitanja”, *Nastava i vaspitanje*, br. 4–5, Beograd, 1990, str. 393–399.
198. „Raskorak između reforme univerziteta u nas i zahteva koji mu se postavlaju”, zbornik radova *Univerzitet na pragu 21. veka*, Centar za marksizam Univerziteta u Beogradu, Beograd, 1990, str. 439–446.
199. „Bez organizovanog sistema informisanja nema inovacija u školama”, *Inovacije u vaspitanju i nastavi*, br. 1–2, Beograd, 1993, str. 10–14.
200. „O cilju vaspitanja, terminologiji i operacionalizaciji tog cilja”, *Pedagogija*, br. 1–2, Beograd, 1993, str. 62–73.
201. „Standardizacija pedagoške terminologije, neodložna obaveza pedagoza”, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 2–3, Podgorica, 1995, str. 3–10.
202. „Menjanje obrazovanja i vaspitanja mora se zasnivati na proučavanju”, *Inovacije u nastavi*, br. 1, Beograd, 1995, str. 1–4, referat na Osmom kongresu pedagoga Jugoslavije, *Pedagogija*, br. 1–4, Beograd, 1995, str. 370–376, štampano i u knjizi *Obrazovanje i ljudski faktor danas*, Beograd, 1995, str. 370–376.
203. „Ljudska esencija i egzistencija kao osnova za utvrđivanje zadataka i izbor sadržaja obrazovanja i vaspitanja”, *Naša škola*, br. 1–2, Banja Luka, 1995, str. 23–28.
204. „Škola i društvena sredina”, prilog u knjizi dr S. Ristanović *Obrazovanje i društvo*, Beograd, 1995, str. 280–287.

205. „Kvalitet obrazovanja: pojam, suština, indikatori, vrednovanje”, u Zborniku *Sistem kvaliteta u obrazovanju, prema zahtevima standarda JUS ISO 9000*, Beograd, Univerzitet „Braća Karić” i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1996, str. 75–89.
206. „Obrazovanje: tradicija i inovacije u uslovima socijalnih promena, deset teza za međunarodni jugoslovensko-ruski naučni skup”, u knjizi *Inovacije i tradicija u obrazovanju*, Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije i Ruska akademija obrazovanja, Beograd–Moskva, 1996, str. 9–12. (postoji isti tekst i na srpskom i na ruskom jeziku).
207. „Treća pedagogija – utopija ili stvarnost”, *Nastava i vaspitanje*, br. 2, Beograd, 1996, str. 228–240, štampano i u knjizi *Autonomija ličnosti u vaspitanju*, Beograd, Pedagoško društvo Srbije, 1996, str. 75–85.
208. „Srpske škole i učitelji u Dalmaciji i Dubrovniku”, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, Beograd, 1996, str. 118–141.
209. „Jedna ili više paradigm u saznavanju „aspitanja”, zbornik radova međunarodnog simpozijuma *Istraživanja u pedagogiji i andragogiji*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, 1996, str. 249–252.
210. „Otvorena škola – škola budućnosti”, u knjizi *Škola danas, mogući pravci promena*, zbornik radova, Kragujevac, Osnovna škola „Radoje Domanović”, 1996, str. 51–53.
211. „Indikatori obrazovanja i kompleksno vrednovanje rada škola”, *Norma*, br. 3, Sombor, Učiteljski fakultet, 1997, str. 47–57.
212. „Načini i metode ostvarivanja studija na učiteljskim fakultetima bitni su činioци obrazovanja učitelja za promene”, zbornik radova *Društvene promene i obrazovanje učitelja*, Jagodina, Učiteljski fakultet, 1997, str. 11–21.
213. „Udžbenik – činilac menjanja nastave”, zbornik radova međunarodnog simpozijuma *Vrednosti savremenog udžbenika*, Užice, Učiteljski fakultet, 1997, str. 33–38.
214. „Pedagoški pogledi J. A. Komenskog”, predgovor knjizi J. A. Komenskog *Velika didaktika*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva „Pedagoška biblioteka”, br. 1, 1997, str. 33–38.
215. „Škola i njeno društveno okruženje”, u knjizi *Lokalna samouprava i obrazovanje*, zbornik radova, Beograd, Institut za preduzetništvo „Braća Karić”, 1997, str. 82–94.

216. „Bogoslovija i Bogoslovsko-učiteljska škola u Prizrenu, Srpska muška gimnazija – Učiteljska škola u Skoplju”, zbornik radova *Književnost Stare i Južne Srbije do Drugog svetskog rata*, Beograd, Institut za književnost Balkanološkog instituta SANU, 1997, str. 203–207.
217. „Jedinstvo socijalizacije i uvažavanje ličnih osobenosti vaspitanika u procesu vaspitanja”, zbornik radova *Škola i porodica kao agensi socijalizacije ličnosti*, Valjevo, Osnovna škola „Nada Purić”, 1977, str. 9–18.
218. „Razvojna raskršća jugoslovenske pedagogije i uloga dr Vlade Šmita”, *Pedagogija*, br. 1–2, Beograd, 1997, str. 127–135.
219. „Pedagogija na kraju drugog i početku trećeg milenijuma”, *Zbornik*, br. 3, Vršac, Viša škola za obrazovanje vaspitača, 1997.
220. „Sporan i nediferenciran status metodika osnovnog učenja adekvatno obrazovanje metodičara”, Zbornik radova *Metodika – naučna i nastavna disciplina*, Jagodina, Učiteljski fakultet, 1998, str. 25–33.
221. „Institucije za obrazovanje učitelja u Srbiji, hronološki pregled”, u *Almanah, Kalendar*, 1998. g., Sombor, Učiteljski fakultet, 1998, str. 61–65 (sa mapom).
222. „Za jedinstvo individualne i socijalne komponente ličnosti u vaspitanju”, diskusija na okruglom stolu povodom 70 god. akademika Petra Mandića, *Pedagogija*, br. 1–2, Beograd, 1999, str. 79–83.
223. „Dometi i perspektive pedagoške nauke”, *Naša škola*, br. 1–2, Banja Luka, 1999, str. 35–45.
224. Predgovor u knjizi G. Gojkov, R. Krulj i M. Kundačina *Leksikon pedagoške metodologije*, Vršac, Viša škola za obrazovanje vaspitača, 1999, str. 7–8.
225. „Za kontinuitet u proučavanju i istraživanju vrednosti udžbenika”, *Zbornik*, br. 3, Žižice, Učiteljski fakultet, 1999, str. 1–21.
226. „Nastavnik je čvorишte svih promena”, okrugli sto „Škola i promene”, časopis *Direktor škole*, br. 2, Beograd, 1999, str. 79–81.
227. „Povratak u budućnost, u susret 120. godišnjici Prosvetnog saveta Srbije”, *Prosvetni pregled*, br. 2057, 8. decembar 1999, Beograd, najava na naslovnoj i cela str. 6.
228. „Pluralizam istraživačkih paradigm u pedagogiji”, međunarodni časopis (srpski-ruski-engleski) *Obrazovanje – teorija i praksa*, Beograd–Moskva, Ruska akademija obrazovanja i Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije, br. 1999, str. 39–42.

229. „Pedagogija 20. veka i njeni zadaci u 21. veku”, sa šemama, *Pedagogija*, br. 1, Beograd, 2000, str. 347–354.
230. „Škola tokom 20. veka nije rešila svoja suštinska pitanja”, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 33, Beograd, 2001, str. 110–117.
231. „Opšti i lični dug prema Vojislavu Bakiću”, reč prilikom predstavljanja knjige *Pedagoška shvatanja Vojislava Bakića* na Učiteljskom fakultetu u Beogradu 16. decembra 2001, Beograd, *Nastava i vaspitanje*, br. 5, 2001, str. 618–622.
232. „Misao i delatnost Svetog Save kao predmet pedagoških proučavanja”, reč prilikom predstavljanja knjige *Rastko Nemanjić – Sveti Sava pedagoški ogled*, 16. novembra 2001, Učiteljski fakultet Beograd, časopis *Naša škola*, br. 3–4, Banja Luka 2001.
233. „Multifunkcionalnost informacione tehnologije u obrazovanju”, zbornik radova *Tehnologija, informatika, obrazovanje*, Beograd – Novi Sad, Institut za pedagoška istraživanja i Centar za razvoj primena nauke, tehnologije i informatike, 2003, str. 51–55.
234. „Kako do efikasnijeg i kvalitetnijeg studiranja („Bolonjski model”)?”, zbornik radova *Obrazovanje i usavršavanje učitelja*, naučni skup sa međunarodnim učešćem, 31. oktobar 2003, Užice, Učiteljski fakultet, 2003, str. 17–28, postoji i poseban otisk.
235. „Suštinsko a ne formalno osavremenjivanje pedagogije/didaktike”, zbornik *Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi*, pripremljeno za nacionalni skup sa međunarodnim učešćem, 17–18. oktobar 2003, Jagodina, Učiteljski fakultet, 2003, str. 6.
236. „Jugoslovenska pedagogija druge polovine 20. veka, pogled iz ličnog ugla”, zbornik *Jugoslovenska pedagogija druge polovine 20. veka*, Užice, Učiteljski fakultet, 2004, str. 11–22.
237. „Osninos srpskih intelektualaca utemeljenju i razvoju školstva u Srbiji u protekla dva veka”, u knjizi *Dva veka obrazovanja u Srbiji*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 2005, str. 33–64.
238. „O zanemarivanju, depolitizaciji i dezideologizaciji pedagogije”, u knjizi *Pedagogija na početku 21. veka*, Užice, Učiteljski fakultet, 2005, str. 7–22.
239. „Prosvetni savet u protekla dva veka”, *Zbornik radova*, br. 5, Užice, Učiteljski fakultet, 2005, str. 39–48.
240. „Pedagoško klatno stalno iznova nameće dilemu: individualizacija i/ili socijalizacija”, *Zbornik radova povodom 80. godišnjice prof. dr Jovana*

- Dorđevića, „Savremena koncepcija, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi”, Novi Sad, 2005, str. 42–47.*
241. „Rangiranje i razvrstavanje škola na osnovu rezultata vrednovanja (problem–potreba)”, Zbornik radova povodom obeležavanja 75 god. prof. dr Mladena Vilotijevića *Promenama do kvaliteta u radu škola*, knj. prva i druga, Beograd, SAO, 2006 (nije štampano).
242. „Inovacijama do kvaliteta u radu nastavnika”, *Spomenica akademika Petra Mandića*, Banja Luka, SANU Republike Srpske, 2006, str. 133–139.
243. „Bakićevi shvatanje obrazovanja odraslih”, zbornik radova naučnog skupa *Andragogija na početku trećeg milenijuma*, skup povodom obeležavanja 70. godišnjice prof. dr Dušana Savićevića, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, 2006.
244. „Bez filozofske zasnovanosti pedagogija ne može biti polazište promena u obrazovanju”, zbornik radova naučnog skupa *Osnovna polazišta obrazovanja u Srbiji*, Beograd, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, 2006, str. 39–52.
245. „Neka otvorena praktična i tečelna pitanja Bolonjskog procesa”, Beograd, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, 2007, str. 84–98.
246. „Obrazovanje i usavršavanje nastavnika u prvim zvaničnim dokumentima u Srbiji (1830–1880)”, zbornik radova *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – istorijski aspekt*, Užice, Učiteljski fakultet, 2007, str. 295–310.
247. „Povodom 200. godišnjice otvaranja Velike škole u Beogradu (1808–2008): nedoumice o Jovanu Saviću – Ivanu Jugoviću (1775–1813)”, *Pedagogija*, br. 3, Beograd, Forum pedagoga, 2008, str. 494–500.
248. „Zalženje se za institucionalizaciju stručnog usavršavanja nastavnika”, zbornik radova *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – oblici i modeli*, Užice, Učiteljski fakultet, 2008, str. 11–18.
249. „Zašto naučni skup o školi”, zbornik radova, Beograd, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, 2009, str. 3–26.
250. „Predgovor Bakićevim *Beleškama o prosvetnim, kulturnim, političkim i ratnim događanjima u Srbiji, 1872–1929*”, Biblioteka *Pedagoške staze*, knj. 11, Užice, Učiteljski fakultet, 2009, str. 5–13.
251. „Cilj vaspitanja je polazište, osnova i okvir svakog društveno organizovanog vaspitanja i pedagogije čiji je ono predmet proučavanja – za

modernu pedagošku teleologiju”, zbornik radova *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – ciljevi i zadaci*, Užice, Učiteljski fakultet, 2009, str. 21–38. (postoje i separati).

252. „Identifikacija i utvrđivanje diferenciranih taksonomija uloga nastavnika – osnova su njihovog sposobljavanja za ispunjenje tih uloga”, zbornik radova, Beograd, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, 2010, str. 119–125.

253. „Netačne premise, netačan zaključak – Dositej nije osnivač Velike škole ni univerziteta u Beogradu”, Beograd, *Prosvetni pregled*, 28. aprila i 5. maja 2011, broj 2498 (16–17), str. 4.

254. „Neopravdana zapostavljenost vaspitne funkcije nastave i učenja”, zbornik *Nastava i učenje – stanje i problemi*, Užice, Učiteljski fakultet, 2011, str. 19–24.

255. „Škola može biti inovativna samo ako ima inovativne nastavnike”, Beograd, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, 2012, str. 7–14.

256. „Čudesnost i zagonetnost vaspitanja, beseda o vaspitanju”, Beograd, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, 2012, str. 429–434.

257. „Kako od parcijalnih i jednostranih do celovitog i jedinstvenog pristupa pedagoškoj nauci”, reč prilikom predstavljanja knjige *Pedagogija u Srbu*, Beograd, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, 2012, str. 589–594.

258. „Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa može se utvrđivati vrednovanjem ostvarenosti svih a ne samo nekih njegovih zadataka”, zbornik radova *Nastava i učenje – kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa*, Užice, Učiteljski fakultet, 2013, str. 67–72.

#### Diskusije, prikazi i ocene

1. „Religija i vaspitanje M. Bakovića”, *Nastava i vaspitanje*, br. 5, Beograd, 1952, str. 401–308.
2. „O nekim nastavnim sredstvima za računsku nastavu u osnovnoj školi”, *Prosvetni pregled*, br. 10–11, Beograd, 19. maja 1952, str. 8.
3. „Odgoj dece u našoj porodici Gustava Šiliha”, *Savremena škola*, br. 7–8, Beograd, 1953, str. 693–695.

4. „Da li nam je potreban ovakav *Pedagoški leksikon*”, koautor sa T. Vulovićem, J. Đorđevićem i V. Tešićem, *Prosvetni pregled*, br. 9, Beograd, 5. marta 1953, str. 3.
5. „Za bolji sadržaj roditeljskih sastanaka – primer iz Engleske”, *Prosvetni pregled*, br. 29–30, Beograd, 14. oktobra 1954, str. 2.
6. „Za unapređivanje nastave ručnog rada u našim školama (kutijica, tezga)”, *Prosvetni pregled*, br. 1, Beograd, 1. januara 1955, str. 8.
7. „Savetovanje o pedagoškim katedrama na fakultetima i obrazovanje nastavnika srednjih škola putem tih katedara”, *Savremena škola*, br. 7–8, Beograd, 1954, str. 596–605.
8. „Još jednom o politehničkom obrazovanju – diskusija o ručnom radu”, *Prosvetni pregled*, br. 16–18, Beograd, 24. aprila 1955, str. 12.
9. „Neki utisci o brizi engleskih roditelja za svoju decu”, *Roditelj*, br. 5, Beograd, 1955.
10. „Korišćenje tehničkih objekata u osmogodišnjoj školi S. Bezdanova”, *Savremena škola*, br. 3–4, Beograd, 1959, str. 179–180.
11. „Kako treba shvatiti opštetehničko vaspitanje u osnovnoj školi”, *Tehničko vaspitanje*, br. 2, Beograd, 1960, str. 56–57 i 67.
12. „Dve korisne knjige za nastavnike prirodnih nauka i opštetehničkog vaspitanja”, *Tehničko vaspitanje*, br. 4, Beograd, 1960, str. 188–190.
13. „Opštetehničko vaspitanje u razvojku deteta i izgradnji dečjeg kolektiva”, *Roditelj*, br. 3, Beograd, 1962, str. 5–6.
14. „Savetovanje o pitanjima didaktike (održano u Moskvi)”, *Savremena škola*, br. 7–8, Beograd, 437–442.
15. „O predmetu i metodama didaktičkih istraživanja L. V. Zankova”, *Pedagogija*, br. 1, Beograd, 1963, str. 71–76.
16. „Čeđim razmiricama”, diskusija, *Borba*, Beograd, 16. novembra 1963.
17. „Vaspitna uloga sportskih i izletničkih organizacija”, diskusija, *Gledište*, br. 3, Beograd, 1964, str. 443–446.
18. „Jedinstvena škola, razvoj i problemi Lj. Krnete”, *Pedagogija*, br. 1, 1964, str. 122–126.
19. „Vreme je da se pitanja opštetehničkog obrazovanja naučno proučavaju na jugoslovenskom nivou”, *Tehničke novine*, Beograd, 1. marta 1964, str. 5.
20. „Pogovor prevodioca” (koautor Lj. Krnete), u knjizi L. V. Zankova *O predmetu i metodama didaktičkih istraživanja*, Sarajevo, 1964, str. 146–157.

21. „O opštem i stručnom obrazovanju”, diskusija, *Pedagogija*, br. 4, Beograd, 1964, str. 146–157.
22. „Idejnost u nauci i univerzitetskoj nastavi”, diskusija na tribini „Logos”, *Gledišta*, br. 4, Beograd, 1965, str. 513–515.
23. „Politehničko obrazovanje je sastavni deo savremenog opštег obrazovanja”, diskusija, u knjizi *Stanje i problemi politehničkog obrazovanja i proizvodnog rada učenika u opšteobrazovnim školama*, Beograd, 1965, str. 57–59.
24. Drugi kongres pedagoga Jugoslavije, reč prilikom otvaranja *Pedagogija*, br. 1, Beograd, 1965, str. 7–11.
25. „Povodom predloga za unapređivanje sistema obrazovanja na drugom školskom stupnju”, *Tehničko vaspitanje*, br. 1, Beograd, 1966, str. 4–7.
26. „Neodređen i besperspektivitan položaj naučnoistraživačkog rada u oblasti obrazovanja i vaspitanja”, diskusija, *Prosvetni pregled*, br. 30–31, Beograd, 5. oktobra 1966, str. 3.
27. „O pionirskom samoupravljanju”, diskusija, u knjizi *Pionirsko samoupravljanje*, Savet organizacija i ustanova za vaspitanje dece Jugoslavije „Društvo i vaspitanje”, Beograd, 1966, str. 62–67.
28. „Naučnoistraživački institut pedagogije Ukrajine”, *Pedagogija*, br. 4, Beograd, 1967, str. 551–556.
29. „Narodno obrazovanje i pedagogija Ukrajine u proteklih pedeset godina”, *Pedagogija*, br. 4, Beograd, 1967, str. 565–567.
30. „Borba za povezivanje škole sa životom – nerazdvojan deo borbe za sovjetsku školu”, *Prosvetni pregled*, br. 33–34, Beograd, 1. novembra 1967, str. 3.
31. „Tehnička sredstva i programirana nastava”, *Pedagogija*, br. 3, Beograd, 1968, str. 349.
32. „Našim je kodeks potreban”, diskusija, *Prosvetni pregled*, br. 2–3, Beograd, 15. januara 1969, str. 4.
33. „Povodom članka Sv. Ivanovića o kodeksu”, *Prosvetni pregled*, br. 30–31, Beograd, 15. oktobra 1969, str. 2.
34. „Položaj nastavnika u našem samoupravnom socijalističkom društvu”, diskusija na okruglom stolu, *Pedagogija*, br. 3, Beograd, 1969, ukupno 14 štampanih stranica.
35. „Razgovor o budućnosti”, diskusija, *Prosvetni pregled*, br. 15, Beograd, 22. aprila 1970, str. 6.

36. „Odnos pedagogije i politike”, diskusija na drugom okruglom stolu, *Pedagogija*, br. 2, Beograd, 1970, str. 302–303, 313–318, 347–351, 363.
37. „Idejno-pedagoški problemi daljeg razvoja sistema obrazovanja i vaspitanja u našoj zemlji”, okrugli sto časopisa *Nastava i vaspitanje*, br. 5, Beograd, 1973, str. 585–595. i 613–614.
38. „Marksizam – ne samo kroz nastavu već i druge oblike aktivnosti uz odgovornost svih faktora”, diskusija na sastanku Gradske konferencije SSRN Beograda, u knjizi *Marksističko obrazovanje i vaspitanje školske omladine*, Beograd, 1971, str. 93–95.
39. „Metodološki problemi u pedagoškim istraživanjima – neki problemi metodologije pedagogije”, teze i osnovni stavovi u knjizi *Metodološki problemi u pedagoškim istraživanjima*, okruglo sto Instituta za pedagoška istraživanja, Beograd, 1974, str. 3–14 (teze) i diskusiji; str. 17, 20–22, 34–35, 85–86, 101–108.
40. „Johanes Sandven, Projectometry, a new approach in the psychological study of human reaction tendencies exemplified by research pertaining to education”, Oslo, 1975, prikaz, *Pedagogija*, Beograd, 1975, str. 203–206.
41. „Uzroci neuspeha na prvoj srednjoškolskoj stepenici”, diskusija na okruglom stolu Prosvetnog pregleda Beograd, *Prosvetni pregled*, br. 16–17, 23. aprila 1975, str. 10–11.
42. „Predmet i metod naše pedagogije”, neautorizovana diskusija na sastanku Komisije CK SKH, *Naše vreme*, Zagreb, april 1976, str. 524–530.
43. „Radno i politehničko vaspitanje i obrazovanje”, diskusija na šestom okruglom stolu časopisa *Pedagogija*, Beograd, *Pedagogija*, br. 4, 1976, str. 341, 343, 353, 375, 377, 384, 398, 408.
44. „Promene u ocenjivanju su deo ukupnih promena”, okrugli sto NIN-a i Prosvetnog pregleda, diskusija, *Prosvetni pregled*, br. 1213, Beograd, 27. septembra 1977, str. 6.
45. „Pre i radikalnim promenama postojećeg sistema ocenjivanja”, *Prosvetni pregled*, br. 1210 (25), Beograd, 2. septembra 1977, str. 5.
46. „Slobodne naučno-tehničke delatnosti u osnovnoj školi i zajedničkoj osnovi srednjeg usmerenog obrazovanja i vaspitanja”, iz održanog predavanja, *Bilten*, br. 1 *Narodne tehnike Srbije*, 20. republička smotra proizvodno-tehničkog stvaralaštva mladih, Čačak, 11–14. maj 1978, str. 31–35. (šapirografisano).
47. „Značaj i potreba usavršavanja nastavnika i inovacije u nastavi”, *Braničevo*, br. 1, Požarevac, 1978, str. 1–7.

48. „Smelije razbijati stare okvire”, u knjizi *Društvena i kulturna funkcija škole*, časopis *Kulturni život Saveza kulturno-prosvetnih zajednica Jugoslavije*, maj–jun 1979, str. 298–289.
49. „Pedagogija u samoupravnom socijalističkom društvu”, diskusija, *Pedagoški rad*, br. 7–8, Zagreb, 1979, str. 410.
50. „Identifikacija i praćenje darovitih učenika”, reč prilikom otvaranja okruglog stola Instituta za pedagoška istraživanja, *Materijal*, br. 5, Beograd, 1979, str. 7–11.
51. „Bogato i raznovrsno pedagoško delo – uz Izabrane radove Pere Šimpeše”, predgovor, u knjizi *Dr P. Šimleša, Izabrana djela u tri toma*, Osijek, prvi tom, 1980, str. 11–20.
52. „Nastava marksizma u srednjem i visokoškolskom obrazovanju”, uvod u diskusiju, u knjizi *Nastava marksizma na Univerzitetu u Beogradu*, Centar za marksizam Univerziteta u Beogradu, Beograd, 1980, str. 18. i 383.
53. „Radikalne novine u obrazovanju nastavnika”, *Prosvetni pregled*, br. 38, Beograd, 12. decembra 1980, str. 8–9.
54. „Prvi kongres pedagoga Hrvatske i predstavljanje Izabranih dela dr Pere Šimleše”, *Pedagoški rad*, br. 5–6, Zagreb, 1980, str. 263–264.
55. „Šta je demokratizam u obrazovanju i vaspitanju, odgovori na pitanja”, *Pedagoška stvarnost*, br. 3, Novi Sad, 1980, str. 391–395.
56. „Intervju časopisu studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Beogradu”, *Paideja*, br. 1, Beograd, 1981, str. 3–7.
57. „Sistem nije nevažnije pitanje”, tribina o reformi obrazovanja nastavnika, *Školske novine*, br. 34, Zagreb, 27. oktobra 1981, str. 10.
58. „Predstavljanje knjige Stipe Šuvare *Vizija i stvarnost u socijalističkom preobražaju educira i obrazovanja*”, *Školske novine*, br. 27, Zagreb, 7. septembra 1982 objavljeno i u *Prosvetnom pregledu*, br. 14409 (18), Beograd, 18. maja 1982, uvodnik.
59. „Nismo se složili u oceni naše škole”, diskusija o stavovima psihijatra S. Bojanina, *Prosvetni pregled*, br. 20–21, Beograd, 1982, str. 11.
60. „Bežanje od vaspitanja”, iz referata održanog u Svetozarevu na skupu o usmerenom obrazovanju i vaspitanju, *Prosvetni pregled*, br. 1422 (31), Beograd, 15. maja 1982, str. 3.
61. „Uvodna reč na stručnom skupu u Sokobanji posvećenom preobražaju osnovnog vaspitanja i obrazovanja”, *Revija obrazovanja*, br. 3, Beograd, 1982, str. 5–10.

62. „Reforma obrazovanja 1958. g. i uloga Zavoda za udžbenike u ostvarivanju njenih ciljeva i zahteva”, u knjizi *Zavod za udžbenike i nastavna sredstva 1957–1982*, Beograd, 1982, str. 25–26.
63. „Rasprava na Školi pedagoga SR Hrvatske”, Pula, 1983, *Školske novine*, br. 7, Zagreb, 11. februara 1983, str. 4.
64. „Istraživanje i usavršavanje samoupravnog socijalističkog sistema obrazovanja i vaspitanja”, teze i stavovi predavanja, *Glasnik hemijskog društva*, knj. 48, Beograd, 1983, str. S5–S11.
65. „Diskusija o srednjem usmerenom obrazovanju i vaspitanju na sednici Komisije CK SKS”, *Prosvetni pregled*, br. 1440 (8), Beograd, 1. novembra 1983.
66. „Kako škola vaspitava”, odgovori na pitanja, *Prosvetni pregled*, br. 1457 (25–26), Beograd, 6. novembra 1983, str. 3.
67. „Selekcija u našem sistemu školstva – da ili ne? okrugli sto Pedagogije, *Pedagogija*, br. 2–3, Beograd, 1983, str. 42–47. (poslobi i poseban otisak – knjiga *Socijalne nejednakosti u obrazovanju*, Beograd, Savez pedagoških društava Jugoslavije, 1983).
68. „Ne/ostvarivanje vaspitne uloge škole”, teze i stavovi, knjiga *Vaspitna funkcija škole*, Beograd, Savez pedagoških društava Jugoslavije, Beograd, 1984, str. 5–8.
69. „Diskusija o osnovnoj školi” okrugli sto, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, Beograd, 1984, str. 355–357, 359–367, 400, 423–434.
70. „Generacije pedagoga vracaće se raznovrsnom i bogatom delu Miloša B. Jankovića kao neiscrpljiv izvoru inspiracija za nove podvige”, reč na komemorativnom skupu, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, Beograd, 1984, str. 432–434.
71. „Događanje sve uspešnije, diskusija o programskim jezgrima”, *Prosvetni pregled*, br. 1, poseban prilog, „Zajednička jezgra”, Beograd, 1984.
72. „Zašto škola visi u vazduhu”, razgovor, *Prosvetni pregled*, br. 7 (1522), Beograd, 22. februara 1985, str. 3.
73. Diskusija o mirovnim akcijama i pokretima, „Aktuelne informacije” SSRN Srbije 37. sednica Predsedništva, 12, br. 15, Beograd 1084, str. 6.
74. „Nastavnik u savremenim procesima odgoja i obrazovanja”, savetovanje, *Pedagoški rad*, br. 1–2, Zagreb, 1985, str. 77–79.
75. „Društveno-ekonomski odnosi u preobražaju odgoja i obrazovanja, sumarni izveštaj obavljenog istraživanja”, Osijek, Pedagoški fakultet, 1985, str. 69–97.

76. „Vaspitna uloga škole”, savetovanje, *Prosvetni pregled*, br. 1535 (20), Beograd, 24. maja 1985, str. 1, 4–5.
77. „Metodika vaspitnog rada kao naučna disciplina i studijski predmet”, teze, u knjizi *Vaspitni rad škole, Ogledi i iskustva*, br. 3, Titovo Užice, 1985, str. 659–661.
78. „Slobodan čovek za slobodno društvo, 40 god. škole u slobodi”, objavljeno u svečanim brojevima svih jugoslovenskih kulturno-prosvetnih listova, *Prosvetni pregled*, br. 1551–2 (36–37), 22–29. septembra 1985, str. 3; *Školske novine*, br. 38–39, Zagreb, 29. novembra 1985, str. 2; *Misao*, br. 27 (289), Novi Sad, 25. novembra 1985, str. 8–9 itd. (*Prosvjetni rad*, Titograd; *Prosvjetni list*, Sarajevo; *Prosvetni robotnik*, Skoplje; *Prosvetni delavec*, Ljubljana; Shendija, Pristhina).
79. „Škola na popravnom, kako odgajamo mlade”, *Večernji list*, Zagreb, 20. decembra 1985, str. 2 rubrika „Gost komentator”
80. „Faktori društvene sredine i vaspitanje mladih”, *Revija*, Osijek, srpanj 1985, str. 32–35.
81. „Ostvarivanje projekta istraživanja Međudološki problemi marksističke pedagogije”, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 18, Beograd, 1985, str. 13–15.
82. „Više od dobre volje”, beseda sa sednica Komiteta za obrazovanje i fizičku kulturu, *Prosvetni pregled*, br. 1568 (9), Beograd, 14. marta 1986, str. 15.
83. „Dogovorimo se o cemu da se dogovaramo”, u knjizi *Jedinstvo i zajedništvo u obrazovanju*, Nova prosveta, Beograd, 1986, str. 305–310.
84. „Nikad se nije mirio sa osrednošću, komemoracija Milanu Janjuševiću”, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, Beograd, 1986, str. 129–132.
85. „Šinlesa kao čovek”, u knjizi *Nastava u suvremenoj školi*, zbornik radova, Zagreb, 1987, str. 22–24.
86. „Kuća ide srednje obrazovanje – ciljevi su svuda isti”, *Prosvetni pregled*, br. 1599 (1), Beograd, 9. januara 1987, str. 10.
87. „Šamar informativnoj eri”, *Prosvetni pregled*, br. 1612–1613, Beograd, 24. aprila 1987, Ulazak u informatičku eru (isti tekst, naslovi redakcijski), *Školske novine*, br. 18–19, Zagreb, 28. aprila 1987. (objavljeno i u svim ostalim republičkim i pokrajinski prosvetno-kulturnim listovima).
88. „Cela porodica u školskoj klupi”, intervju, *Praktična žena*, br. 806, Beograd, BIGZ, 9. maja 1987, str. 11–12.

89. „Sanda Marjanović – neponovljiv čovek i nezamenljiv drug i prijatelj”, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, Beograd, 1987, str. 489–492.
90. „Za kontinuiran sistem obrazovnog i vaspitnog rada sa obdarenima”, u knjizi *Uspostavljanje sistema rada sa talentovanom decom i omladinom*, zbornik, Republički zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Beograd, 1988, str. 71–74.
91. „Makarenko danas, povodom stogodišnjice rođenja”, *Prosvetni pregled*, br. 1658 (20), Beograd, 3. jun 1988, *Pedagoška praksa*, br. 95.
92. „Neka teorijsko-metodološka pitanja savremenog udžbenika”, *Prosvetni pregled*, br. 1658 (20), Beograd, 1988, prilog *Savremeni udžbenik*, str. 2–3.
93. „Pero Šimleša – u spomen”, *Prosvetni pregled*, br. 1668, Beograd, 21. oktobra 1988, str. 10.
94. „Za stvaralačku kritiku škole”, *Politika*, 1–4. novembra 1988 (rubrika „Školski čas”), četiri nastavka, Beograd, 1988.
95. „Izuzetan i nesebičan čovek i prijatelj”, u knjizi M. Stojanovića *Živorad Vasić – Žiža Vasić, život i rad, sećanja prijatelja, izabrani radovi Vasića*, Beograd, 1982, str. 62–64.
96. „Usponi i sustajanja, sto godina Katedre za pedagogiju”, *Prosvetni pregled*, br. 1826 (36–37), Beograd, 8. decembra 1992, str. 2.
97. „Razvoj i naučno-teorijsko utemeljenje pedagogije”, teze za raspravu, *Direktor škole*, br. 1–2, Beograd, CURO, 1993, str. 535–536.
98. „Standardi, decentralizacija, usavršavanje direktora”, *Direktor škole*, br. 1–2, Beograd, CURO, 1993, str. 520–521.
99. „Promene kratkog datha, fragmenti iz priloga na međunarodnom skupu *Strategija razvoja osnovnoškolskog kurikuluma*”, *Prosvetni pregled*, br. 1905, Beograd, 1. septembra, 1995, str. 6 (tri stupca).
100. „Podsticanje na inovacije, uvodno izlaganje na međunarodnom skupu *Obrazovne, tradicije i inovacije u uslovima socijalnih promena*”, *Prosvetni pregled*, br. 1901, Beograd, 4. oktobra 1995, str. 5.
101. „Treća pedagogija”, izvodi, *Prosvetni pregled*, br. 1933, Beograd, 5. juna 1996, str. 5 (tri stupca).
102. „Vojislav Bakić (1847–1929)”, *Norma*, br. 4/1/1998, Sombor, Učiteljski fakultet, str. 113–124.
103. „Međusobno uvažavanje dva velikana, sto godina obrazovanja učitelja u Jagodini: o Vojislavu Bakiću i Sretenu Adžiću”, *Prosvetni pregled*, br. 2008, Beograd, 20. maja 1998, str. 11 (tri i po stupca).

104. „Prilog razvoju školstva Srbije”, predgovor knjizi Branka B. Ješić, *Školstvo Novog Beograda kao deo školstva Srbije*, Novi Beograd, 1988, str. 9–10.
105. „Ispraviti grešku, uoči obeležavanja jubileja Pedagoškog društva Srbije, ne 50. već 75. godišnjica”, *Prosvetni pregled*, br. 2032, Beograd, 3. januara 1999, str. 2 (tri stupca).
106. „N. Trnavac, *Azbučnik i tipologija poznatih školskih institucija*”, prikaz knjige, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, Beograd, 2005, str. 121–122.
107. „Intervju Prosvetnom pregledu *Svaki korak i za danas i za sutra*”, *Prosvetni pregled*, br. 1333/35, Beograd, 7. decembra 1006, str. 5.
108. Napisao 35 odrednica (o ličnostima) za *Malu enciklopediju Srbije*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2006.
109. „N. Laketa, *Pedagogija*”, prikaz knjige, *Pedagogija*, br. 2, Beograd, 2007, str. 337–340.
110. „Nekoliko napomena o našoj pedagogiji u periodu tranzicije”, diskusija na okruglom stolu časopisa *Pedagogija*, Beograd, *Pedagogija*, br. 1. 2007, str. 126–128.
111. „Neukalupljeni duh Sande Marjanović”, u knjizi *Zapisi u slavu Sande Marjanović*, Beograd, Pedagoško društvo Srbije, 2007, str. 26–30.
112. „Uvod u diskusiju o školi budućnosti”, Beograd, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, 2009.
113. „Četvrt veka starije, jubilej Pedagoškog društva Srbije”, Beograd, *Prosvetni pregled*, Beograd, 12–19. novembar, 2009, str. 11.
114. „Činimo naše nego što možemo, intervju povodom štampanja Bakićevih dnevničkih *Beležaka*”, Užice, *Vesti*, br. 3164, 5. februara 2010, str. 6–7.
115. „Mije dileme o temi naučnog skupa”, zbornik radova skupa *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – didaktičko-metodički aspekt*, Užice, Učiteljski fakultet, 2010, str. 70–72.
116. „Uvodno izlaganje na naučnom skupu o srpskoj pedagoškoj terminologiji”, *Prosvetni pregled*, br. 2519 (37), Beograd, 1. decembra 2011, str. 1.
117. „Apel o poštovanju srpske pedagoške terminologije”, *Prosvetni pregled*, br. 2519 (37), Beograd, 1. decembra 2011, objavljeno i u *Godišnjaku Srpske akademije obrazovanja*, Beograd, 2012.

118. „Reč pedagoga”, intervju u prvom broju *Pedagoških novina*, Beograd, Pedagoško društvo Srbije, 2012, str. 5–10.

Prigodne i druge beleške i osvrti

1. „Konferencija saveta Saveza pionira Jugoslavije”, *Nastava i vaspitanje*, br. 2–3, Beograd, 1952, str. 229–231.
2. „Konferencija saveta Saveza pionira Srbije”, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, Beograd, 1952, str. 330–331.
3. „Prosvetni radnici u proslavi ovogodišnje dečje nedelje” *Prosvetni pregled*, br. 28, Beograd, 24. septembra 1953, str. 3.
4. „Godišnja skupština Saveza izvidnika Srbije”, *Prosvetni pregled*, br. 40, Beograd, 23. decembra 1954, str. 4.
5. „O pedagoškim katedrama i obrazovanju nastavnika srednjih škola”, *Naša stvarnost*, br. 2, Beograd, 1955, str. 207–208.
6. „Odgovarajte na dečja pitanja”, beleška *Ko litaj*, br. 4, Beograd, 1955, str. 28.
7. „Boravak u Kanadi i SAD, deo Evrope”, *Junior Red Cross Newsletter, League of Red Cross Societies*, 11–12, no. 4, vol. 9, Ženeva, 1955, str. 7–8.
8. „O studisjkom centru PCK u Kingstonu u Kanadi”, *Zdrav podmladak*, Beograd, januarski broj, 1956.
9. „Sastanak u Gautingu posvećen problemima slobodnog vremena”, *Prosvetna dokumentacija, Bilten Saveznog zavoda za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja*, br. 7, Beograd, 1957, str. 21–22.
10. „Seminar o dečijim igralištima”, *Savremena škola*, br. 5–6, Beograd, 1958, str. 437–438.
11. „Vaspitanje mladih generacija nerazdvojan deo borbe za socijalističke društvene odnose”, Drugi nacionalni kongres za zaštitu dece, *Savremena škola*, br. 7–8, Beograd, 1958, str. 570–572.
12. „Priprema se značajna rasprava iz pedagogije, poduhvat pedagoga Jugoslavije”, *Prosvetni pregled*, br. 32–33, Beograd, 4. oktobra 1960, str. 7.
13. „Interfakultetska konferencija pedagoga Jugoslavije”, *Savremena škola*, br. 1–2, Beograd, 1962, str. 86–90.
14. „Drugi kongres pedagoga Jugoslavije”, *Pedagogija*, br. 1, Beograd 1963, str. 112.
15. „Simpozijum filozofa o savremenim problemima filozofske antropologije”, *Pedagogija*, br. 2, Beograd, 1963, str. 271–273.

16. „Sednica potkomisije za pedagoške nauke Saveznog saveta za koordinaciju naučnih istraživanja”, *Pedagogija*, br. 4, Beograd, 1963, str. 688–690.
17. „Sastanak inicijativne grupe za formiranje komisije za politehničko vaspitanje”, *Pedagogija*, br. 4, Beograd, 1963, str. 695–696.
18. „Radno vaspitanje, politehničko i proizvodno obrazovanje, seminar u Sofiji – Bugarska”, *Pedagogija*, br. 4, Beograd, 1965, str. 533–337.
19. „Međunarodni pedagoški kongres”, *Pedagogija*, br. 3, Beograd, 1968, str. 348–349.
20. „O proslavi 300. godišnjice smrti Jana Amosa Komenskog”, *Pedagogija*, br. 1, Beograd, 1969.
21. „300. godišnjica smrti J. A. Komenskog”, *Pedagogija*, br. 1–2, Beograd, 1970, str. 1–2.
22. „Marko M. Nešović – in memoriam”, *Prosvetni pregled*, br. 22, Beograd, 6. novembra 1973, str. 8.
23. „Ocena ne sme biti kazna”, *Večernje novosti*, Beograd, 23. novembra 1977, str. 6.
24. „Radikalne promene u osnovnom vaspitanju i obrazovanju”, *Naša stručna škola*, br. 11, Beograd, 1977 (uvodnik).
25. „Socijalistička ličnost”, u rednjom dodatku *Politici* na temu „Tradicija revolucije”, Beograd, 3. novembra 1977, str. 8.
26. „Ocene na popravnom intervju NIN-u”, br. 1380, Beograd, 19. juna 1977, str. 23.
27. „Susret sa školom”, *Prosvetni pregled*, Beograd, 28. decembra 1979, str. 3 (na završetku godine leteta).
28. Predgovor knjizi *Sto godina Prosvetnog saveta Srbije* Beograd, Prosvetni savet Srbije, 1980, str. 5–6.
29. „Sto godina prosvetnog saveta Srbije i 35 godina školstva i prosvete u SR Srbiji”, katalog izložbe, Beograd, Pedagoški muzej, 1980. str. 3–16.
30. „Veran čitalac i povremeni saradnik”, u knjizi *Trideset pet godina Prosvetnog pregleda, 1945–1980*, Beograd, 1980, str. 117–118; deo objavljen i u *Prosvetnom pregledu*, br. 1325 (16–17), Beograd, 23. april 1980.
31. „Izgubili smo istaknutog pedagoškog teoretičara, umro je dr Ljubomir Krneta”, *Prosvetni pregled*, br. 1328 (19), Beograd, 16. maja 1980, str. 12.

32. „Sećanje na profesora Ljubomira Krnetu (sa potpunom bibliografijom njegovih radova)”, koautor dr J. Đorđević, *Nastava i vaspitanje*, br. 2, Beograd, 1980, str. 369–371 + bibliografija do 382.
33. „Nauka u senci”, razgovor sa D. Moračićem, *Prosvetni pregled*, br. 1779, Beograd, 1. oktobra 1991, str. 11.
34. „Sto godina Katedre za pedagogiju”, TV studio Beograd, emisija *Nešto više*, ponedeljak, Intervju, 21. decembar 1992.
35. „Između vizije i stvarnosti”, *Vesti*, list, br. 2465, god. 1, marta 1996, Užice, str. 18–19. (štampani intervju na Radio Užicu).
36. „Kontinuirano bavljenje obrazovanjem, školom i promenama”, *Direktor škole*, posvećen dr Milanu Ratkoviću br. 2, Beograd Učитељски fakultet, CURO, 1999, str. 12–13.
37. „U traganju za novim sistemom nastave”, izvod iz priloga na „Velikom pedagoškom seminaru”, *Prosvetni pregled*, Beograd, 24. novembra 1999.
38. „Dobročinstvo duže od dva veka”, *Dečji vrtci*, Prijatelji dece Srbije i Odbor za prava deteta, br. 5, Beograd, 1999, str. 4.
39. „Otvaranje okruglog stola posvećenog akademiku Petru Mandiću, povodom 70 god. života”, *Pedagogija*, br. 1–2, Beograd, 1999, str. 1–4.
40. „Odbijam da primim nagradu”, povodom dodjeljivanja nagrade „Dr Vojislav Bakić” za životno delo od strane Pedagoškog pokreta Jugoslavije D. Pantića, *Prosvetni pregled*, br. 2134–2135, Beograd, 2001.
41. „Zašto Imenik srpskih pedagoga”, *Pedagogija*, br. 3, Beograd, 2006, str. 403–406.
42. „Osnivanje i početak rada Srpske akademije obrazovanja – SAO”, *Pedagogija*, br. 3, Beograd, 2006, str. 407–408.
43. „SAO – aktivnosti tokom 2006 god.”, Beograd, 2006, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, 2, str. 255–263.
44. „Srpska akademija obrazovanja (SAO) – aktivnosti tokom 2007”, Beograd, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, 2007, str. 421–424.
45. „Jovan Đorđević, istaknuti predstavnik generacije srpskih pedagoga školovanih u zemlji”, *Pedagoška stvarnost*, br. 5–6, Novi Sad, 2011, str. 380–384.
46. „Edukacija edukatora umesto obuka nastavnika”, intervju u *Politici*, Beograd, 12. novembra 2011, str. 8.
47. „Od ratnika do najistaknutijih pedagoga, povodom 90. godišnjice života Jovana Đorđevića i Vladete Tešića”, zbornik radova Instituta za pedagogiju i

andragogiju Filozofskog fakulteta pod naslovom „Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju”, Beograd, 2012, str. 374–382.

48. „Čestitka Đorđeviću i Tešiću prilikom obeležavanja 90-godišnjice života i rada”, Beograd, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, 2012, str. 611–612.

49. „Čestitka Bošku Vlahoviću povodom obeležavanja 80. godišnjice života i rada”, Beograd, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, 2012, str. 641–644.

#### Prevodi

1. John Blomquist, „Ponavljanje razreda u srednjim školama u Švedskoj” (*Non-promotion in Secondary Schools in Sweeden*), *Savremena škola*, br. 7–8, Beograd, 1959, str. 404–410.
2. Robert Owen, „O novoj klasifikaciji društva ulaglosti sa uzrastom i iskustvom njegovih članova, a takođe i sa većinom zakonima čovečanstva”, iz knjige *The Book of a New Moral World*, sedmo poglavlje, peti deo, *Savremena škola*, br. 7–8, Beograd, 1958, str. 501–510.
3. J. A. Rodgers, „Jedna velika predica”, *Nastava i vaspitanje*, br. 4–5, Beograd, 1960, str. 240–245.
4. L. V. Zankov, *O predmetu i metodama didaktičkih istraživanja*, Moskva, 1962, prevod na srpski jezik sa Lj. Krnetom, Sarajevo, Zavod za udžbenike, 1962, drugo izdanje, 1969.

#### Rukopisi

*Sećanja – al tobografija – sećanja na najznačajnije događaje i zbivanja tokom života* (kompjuterski slog sa disketom, povezano), Užice, 2010, str. 500.

#### Bibliografija Potkonjakovih radova posle odlaska u penziju

1. *Inovacije u školi kao predmet istraživanja, promenjena pedagoška istraživanja*, Beograd, Pedagoška akademija, CURO, 1992, str. 1–442.
2. *Pedagoška istraživanja u školi*, koautor V. Bandur, Beograd, Učiteljski fakultet, CURO, 1966, str. 1–258.

3. *Pedagoški leksikon*, urednik i autor oko 900 odrednica, Beograd, Zavod za udžbenike, 1996, str. 1–576.
4. *Pedagoški tezaurus, srpsko-englesko-francusko-nemačko-ruski*, Beograd, Zavod za udžbenike, 1997, str. 1–266.
5. *Instrumenti za rad školskog pedagoga*, koautor N. Trnavac, Beograd, Pedagoško društvo Srbije, 1988, str. 1–317; drugo, prerađeno i dopunjeno izdanje, 2008.
6. *Vaspitanje–škola–pedagogija, izabrani radovi*, Biblioteka „Pedagoške staze”, Užice, Učiteljski fakultet, 1999, str. 1–312.
7. *Dvadeseti vek, ni vek deteta ni vek pedagogije... ima vace 21. vek*, Biblioteka „Savremena pedagoška misao”, Savez pedagoških društava Jugoslavije i Učiteljski fakultet, Beograd, 2000. str. 1–465; drugo izdanje u Novom Sadu, Savez pedagoških društava Vojvodine, 2004., str. 1–464.
8. *Obrazovanje učitelja u Srbia*, Užice, Učiteljski fakultet, 1999, str. 1–365; drugo dopunjeno i ilustrovano izdanje, Užice, Učiteljski fakultet, 2006, str. 1–346.
9. *Rastko Nemanjić – Sveti Sava, pedagoški ogled*, Beograd, Učiteljski fakultet, 2001, str. 1–76.
10. *Imenik srpskih pedagoga*, Beograd, Srpska akademija obrazovanja, 2005, str. 1–335.
11. „Škola i njena budućnost”, teme za raspravu na naučnom skupu, uvodno izlaganje, Beograd, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, 2009.
12. „Čuvajmo i poštujmo srpsku pedagošku terminologiju”, uvodni referat za naučni skup, Beograd, Srpska akademija obrazovanja, 2012, str. 1–27.
13. *Pedagogija u Srbiji*, Beograd, Eduka, 2012, str. 1–446.
14. *Pedagoška znanja svakom čoveku nužna*, Vršac, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 2012, str. 1–14.
15. *Novi veliki prethodnici*, Beograd, Srpska akademija obrazovanja, 2010, str. 1–214.
16. *Prijatelji dece Srbije – sto dvadeset godina organizovane društvene brige o deci u Srbiji*, Beograd, Organizacija „Prijatelji dece Srbije”, 2000, str. 1–200.
17. *Pedagoška shvatanja Vojislava Bakića, uvodna studija i izbor tekstova autora*, Beograd, Učiteljski fakultet, 2001, str. 1–276.
18. *Metodologija pedagogije*, koautor V. Bandur, Beograd, Savez pedagoških društava Jugoslavije, 1999, str. 1–464.

19. *45 godina Saveza pedagoških društava Jugoslavije*, Beograd, Savez pedagoških društava Jugoslavije, 1944, str. 1–35.
20. *Razvoj shvatanja o konstitutivnim komponentama pedagogije u Jugoslaviji (1944/45–1991/92)*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, 1994, str. 1–305.
21. *Unutrašnja pedagoška reforma škole*, Beograd, Srpska akademija obrazovanja, 2016.
22. *Opšta pedagogija za studente učiteljskih fakulteta*, koautori B. Vlahović, K. Đorđević, N. Laketa i dr., Učiteljski fakultet u Beogradu, 1986.
23. *Šta je vaspitanje – elektronsko izdanje*, Beograd, Srpska akademija obrazovanja, 2020.

Napomena: U pripremi ovog teksta korišćena je publikacija *Život i delo Nikole Potkonjaka*, pripremljena za obeležavanje devedesete godišnjice ovog velikog pedagoškog stvaraoca.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 22.09.2023.

Datum kada je uredništvo konačno prihvati članak za objavljinje: 13.11.2023.

---

**Dr Čedo T. NEDELJKOVIĆ**  
**Beograd**

Stručni rad  
PEDAGOGIJA  
LXXVIII, 1/2, 2023.  
UDK:  
37:929 Поткоњак Н.  
012 Поткоњак Н.

---

**PEDAGOG I PESNIK MIODRAG  
IGNJATOVIĆ**

---

Prošle su dve godine (1937–2021) od smrti Miodraga Ignjatovića, čoveka izuzetno bogate i vrlo razuđene biografije. U svom radu je spojio pedagogiju, teoriju i umetnost. Uz to, bio je dobar organizator i praktičar, profesor i direktor gimnazije, savetnik i pomoćnik ministra prosvete. Objavio je knjige o obrazovnom sistemu, reformi obrazovanja, metodici nastave književnosti i jezika, a više od svega toga bio je nadareni pesnik.

Ma koliko da su neophodni, podaci mogu, ako se preteruje, da uguše tekst i u potisnu u pozadinu samu ličnost autora. Važnije od podataka jeste da se kaže o čemu je mislio i šta je pisao Miodrag Ignjatović. Obrazovanje je posmatrao kao najvažniju društvenu aktivnost, a nastavu kao najvažniju učeničku aktivnost. Kažemo *učeničku*, jer je on pisao da učenik (a ne nastavnik) treba da bude u centru obrazovnog procesa. Greška svakog učenja i saznavanja jeste sputavanje učenikove sumnje i neslaganja, kaže on pozivajući se na Marksа, koji je tvrdio da sumnja u sve menja svet. Međutim, nažalost, to je prigušeno snagom autoritarne škole, čime se blokira oslobađanje i razvoj kritičke misli. Zbog toga je štetno kad nastavnik ima monopol nad istinom. U inspirativnoj knjizi *Duboka reč* on upozorava da

nastavnik, ako ne želi da nastava književnosti bude dosadna i prazna, mora u tumačenju dela upozoriti na onaj smisao koji nije očigledan na prvom koraku, a suštinski je, i mi ga sa učenicima moramo otkriti i protumačiti. Cilj je da učenik otkriva, da se razvija u slobodnu i kritičku ličnost.

Knjiga *Književni pojmovi, iskazi i teorije* (hrestomatija, pet izdanja) sazvežđe je mudrih misli, istina i teorijskih dostignuća i vrlo je koristan i upotrebljiv priručnik za studente i nastavnike književnosti, jer su u njoj sistematizovana znanja koja nudi savremena teorijska misao. U njoj su pregledno i enciklopedijski sažeto i precizno dati književnoteorijski pojmovi. Poštovan je antologijski pristup – u knjigu je unošeno samo ono što je vredno i značajno.

Pisao je Mića Ignjatović vredne didaktičke metodičke i teorijske knjige, ogledao se u prozi i književnoj kritici, ali je da povokaciji, po svome biću, prvenstveno pesnik. I tu je bio vredan – napravio je trideset pesničkih knjiga. Bio je od onih vrsnih pesnika kojima p. ilic nisu naklonjene, pa zato ostanu u senci. Ostavio je iza sebe dosta izvrsnih rodoljubivih, socijalnih, misaonih, ljubavnih, pejažnih pesama, od kojih je nekima mesto i u najstrožim antologijama. Poezija se malo čita, a naročito malo ona rodoljubiva. Tako je i sa Ignjatovićem nadahnutim patriotskim pesmama, koje zvanična akademска kritika, ona koja formira književno mnjenje, nikako da zapazi. Daleko od takve kritike, a još dalje od moćne reklamne industrije i savremene tehnologije, njegova poezija živi u srcima njegovih prijatelja i manjeg broja ljubitelja koji su uočili njene vrednosti. No, i slavuj peva ne da bi ga drugi slušali, nego što mu se peva, a Ignjatović to čini da iskaže srpsku setu ili da se Srbima podsmehne, da iz njega iziđu rojevi emocija i misli i da mu tako odlakne u grudima. To su pesme iz duše čoveka rastuženog i zamišljenog nad budinom Srbije.

Ignjatovićeve rodoljubive pesme (zbirke *Šumadija*, *Tromoravija*, *Srbija*, *Kosovske elegije*) tuga su i opomena i deluju otrežnjujuće. Ovo se posebno odnosi na pesme sa kosovskim motivima, što je tematika koju pesnik dobro poznaje, jer je jedno vreme radio na Kosovu, pokušavajući da kosovsko školstvo održi u srpskom obrazovnom sistemu. Ignjatovićeva zbirka *Kosovske elegije*, nevelika obimom ali velika poetskim dometom, dolazi kao melem, ponekad ljut, na otvorenu kosovsku ranu. Teško da će je izlečiti, jer poezija nikad nije menjala istoriju, ali je utešno znati da je i umetnost sapatnik u muci. Pesnik kaže: *Pesmo, bar moj muk prenosti*. Ove

pesme ne paraju uši krikom ili jaukom, ali nam pritiskaju grudi nekom kao vodenički kamen teškom i neprebolnom setom.

Tema zbirke, što se već iz naslova vidi, samo je jedna – Kosovo, ali je pesnik u toj temi našao veoma široku paletu rastužujućih motiva, raspoređenih u vremenskom luku od kasnog srednjeg veka do kraja 20. veka. U toj dugačkoj vremenskoj vertikali Ignjatović je poetski letopisac koji sve što zna opisuje, a sabrao je mnogo znanja i mnogo namučio dušu vaskrsavajući Lazara, Jug Bogdana, Jugoviće, Miloša, Strahinjića, Toplicu, Kosančića, Orlovića. Rastvaranjem i preobražavanjem istorije srpske epske tradicije u svojoj pesničkoj retorti, Ignjatović nas vodi iz jednog slavnog poraza u niz novih, manje slavnih, stvarajući atmosferu potaktenosti i mučne neizvesnosti, gotovo bezizlazne. *S ljudima podruku bežim Šime i krovovi.* Jedni su nosili svete ikone i zvonik namastira. Neki stihovi iz narodne epike, nešto izmenjeni, odlično su uklopljeni u novi milje. *Krvavi oblaci po nebu Srbije idu.* Bogatom toponomijom (Peć, Gazimestan, Prizren, Lipljan, Kovači, Klečka, Grmija itd.) pesnik gradi u nama još dugi bolan asocijativni niz nečega što smo imali pa sada više nemamo, pritiskajući nas tužnom stvarnošću. Prizren, grad Dušanov umiven, grad je gde se lepota porugom zatire. On je kasni srpski vredniji vek oslikavao ne samo sabljom, kopljem, štitonošama, manastirima nego i socijalnom svakodnevnicom, u kojoj sebar mrvicu hleba nosi, a velmože ubiraju danak u krvi, dodajući ondašnjoj stvarnosti novu dimenziju i prikazujući život stvarnijim od ustaljene slike u svesti prolečnog čitaoca. On optužuje velmože što ostaviše tvrde gradove bez kućnog slemena.

Misaonost, zgušnut pesnički izraz, neobična metaforika i maštovita slikovitost važne su odlike ove male, a opet velike pesničke zbirke. U njoj su najčešći simboli krst i kost, kojima se označava Kosovo kao naša sudbina, i grobila koja metoh nebeski postaše. Čudesno i tužno zvuče stihovi: *Smrt je vera naša najjača... Nebo najjače podupiru naše kosti... Na rujnom Kosovu sebri danima vетром konje opasuju...* Kosovskoj i srpskoj nesreći Ignjatović je podigao impresivan pesnički spomenik.

U svojoj poeziji, Ignjatović mnogo razmišlja o sudbini pesnika i pesme. On sve svoje pesme rađa u krvi / zato svaka podseća na žrtvovanje. To je mučno ispredanje zlatne niti za svaku reč čitav život treba. U jednoj pesmi on kaže: *Mrtvi pesnici su razbaštinjeni / nijedno dete ne priznaje im očinstvo.* Zato su oni bez presude usmrćeni i svaka zaboravljena pesma je kao / nevinost osuđena na javno silovanje. U zbirci *Ključ od kuće* on kaže da

pesme njegovih umrlih drugova *trunu po kontejnerima*, a mi verujemo da njegova poezija neće doživeti tu sudbinu, iako on kaže: *Smrt čeka moje goluždrave pesme / pisao sam tek da nadglasam tišinu*. Mada to Ignjatović zna, on će i dalje u *vazduhu graditi gradove i u moru bedeme*. Biće da u sebi duboko veruje da još ima ljudi koji će hteti da dožive taj *bruj bisera* i to tkanje šumskog razboja.

Čudno je, ali istinito da je Miodrag Ignjatović, dete srbijanske palanke, najživotvorniji pesnik srpskoga sela. Dragan Kolundžija je ispevao lepe pesme o konju Putku i kravi Rumenki, ali njega manje interesuju seoski običaji i pejzaži. Dobrica Erić, Orfej među šljivama, usnuo je u šljiviku u svojoj Donjoj Crnući. On je poneseno izrekao da je *selo pače raja koje je Bog nehotice ili namerno ispustio sa neba*, a u tome raju su zdravice, poslovice, posela, vašari, voćnjaci, bela stada, zvuk trule. Ignjatovićeva motivska skala daleko je šira od Erićeve. On je pesnik tradicionalnog sela, koje nestaje, tako da je u njemu danas sve manje rojske i idilične Arkadije, a sve više tuge, patnje i nestajanja, sve više Stražije. Ono nekadašnje njega više privlači. Nema u njegovim pesmama brektaža traktora, kombajna, motornih kosičica i balirki. To je dedovsko selo, ujutru se oru plugom koji vuku volovi. On pominje bika Rudonju i konja Zlakan, setno peva o mirisima žutih dunja na policama, devojačkom smilju, rakijskoj buradi, tkačkom razboju, mladenačkom vajatu, kaže da se u mrtvi piće rakija i mese pogache. On u svesti nosi *nostalgičnu sliku: beli duvari, capari šeboja, iz dubine gajeva ispreda se sećanje na svirku dvojnica*.

Glavne odlike Ignjatovićeve poezije su misaonost, bujna maštovitost, široka erudicija, bogat jezik i topao ritmičan zvuk. U njegovojo poeziji pogrešno je tražiti da pesma bude tako homogen sistem u kome će svaka pojedinost drzavati celinu, jer u nekima od njih, naročito onim dužim, postoji celina u celini koja uranja u opšti misaono-afektivni sklop. Ruralni elementi u njegovim pesmama služe da u zgusnutom simbolu, u konkretnoj oznaci, slikom iskažu suštastvene istine srpskoga sela. Mogao bi se od stihova iz njegovih pesama komponovati mozaik kojim se sažeto iskazuje kako pesnik doživljava srpsko selo i kako o njemu razmišlja. Pokušao sam da to učinim uz rizik da oštetim emotivni i misaoni ton pesama.

Srpska kuća đurđevdanskim vencem vrata brani  
Belo okrećen, sav u vinjagama tkački stan  
Beli duvari i sećanje na svirku dvojnica  
Uzdišu šljivove kace, ptice pod strejom

Oštra prveskinja iz tabarke mili u dudov žban  
Na slavski kolač polaže se voštanica i bosiočev cvet  
Svaka srpska kuća kletveni tamjan i svog sveca ima  
Praded Milutin na nadgrobniku  
Vojevao u tri rata  
Plotovi prepleteni vrbovim prućem  
Harmonike u svatovskoj šatri  
Cojle - Dragojle međ aščijama  
Tajtavrlje vrtavrlje

Kad čovek analizira simboliku u Ignjatovićevim pesmama, lako zaključi da su u pravu oni teoretičari, na primer Gete i Kant, koji su u simbolu videli neograničenu i neiscrpivu idejnu značajnost. On u ovim pesmama ukazuje na paganske, obredne i etnografske elemente koji još traju, iako se polako gube. Đurđevdanski venac, kojim srpska kuća vrata brani, nije samo prosta oznaka za jedan pojam, već čitače nude citavu skalu asocijacija i bogatu osećajno-misaonu sferu.

Smrt je tema koja okupira Ignjatovića. On kaže da *pesma živi smrt / ko kolevka nije život provalija*. U zbirci *Klijuč od kuće* najčešće pominjana reč, kao imenica ili kao pridjev, jesu *smrt/smrtni: Tajno dođe smrt u ruju... Između smrti i pesme snuj... Zamke zapeli i život i smrt... Smrt kad bude pejzaž samo... Pitija za moreplote spremila smrtni plan... Sve se svilo da nazdravi opelom... Slepici sumore opelo...* U život ko u smrt sleteo. To su samo neki od stihova iz ovoga pesmopoeva posvećenog čovekovoj prolaznosti, čija je krajnja tačka smrt. To što tako često spominje ljudski kraj, navodi me na logičnu domisao da je čovek, što mu vreme iz peščanog sata više curi, sve opterećeniji fenomenom smrti, pa je prirodno da to nađe odraza i u poeziji. Možemo mi da se sa pesnikom ne slažemo u tome što on kroz pesmu javce i, još više, što kaže da je pesma *goli vrt / ona živi smrt*, no svaka je pesma subjektivni doživljaj na koji ponajviše prava imaju pesnici. Od njih ne treba tražiti logičku doslednost, jer pesma nije stručni rad nego trenutni blesak pesnikove duše. Već u sledećoj pesmi (druga po redu, *Uspravna reka*) on kaže: *Jer pesma, ko vazduh, samo je sužanj slobode... klas sunca što sve nas hrani hlebom*. Uveren sam da je Ignjatović u poeziji toliko opterećen smrću zato što suviše voli život, ovakav kakav je. U prilog tome citiraću jednu misao Ive Andrića iz *Znakova pored puta: Muzika prolaznosti, to je glas onoga što je bilo, što jeste, i što će opet negde i za nekog biti, onog što traje u večitom nestajanju. Samo ljudi koji vole život mogu da čuju i zabeleže*

*tihu melodiju prolaznosti. Nemojte je prekidati ni poricati, ni pokušavati da je nadvičete. Osluhnite je dobro! Ona je samo himna životu kome ne znamo ni početka ni kraja, i u koji nas niko nije zvao, koji nam niko nije dao, iz koga moramo izaći pre ili posle, iako ne znamo kako ni kada, zašto ni kuda.* Andrić zaključuje da je prolaznost život sam, najjače i veliko osećanje toga života

Jedna od najlepših Ignjatovićevih pesama ima čudan naslov – *Ukletva*. To nije kletva u svom elementarnom smislu, već ukletva. Čitajući ovu pesmu, shvatamo da Ignjatović ne proklinje doživljene ljubavi, već ih uklinje da one ostanu trajne, utkane u samo biće, u njegovu sushinu. I evo nekoliko takvih stihova: *Da svi te gube, a moje oči nalože i daju: Dabogda moj lik bio ti i u izvoru.*

Ona, ta ljubav, u svemu je snažna koliko je snažna i želja da ona bude trajna, neprolazna.

Međutim, kao što nad životom postoji kći prolaznosti i neumitnog kraja, tako i nad ljubavlju, te pesnik kaže: *Zid vima te okivam, al' oni se krune.* Boli pesnika prolaznost svake ljubavi bez obzira na njenu snagu i lepotu. I doista, i zidovi se krune kao i štene život kruni i prolazi. Ponoviće se život i ljubav u novim naraštajima, ali ne ova, ne njemu, ne ova i ovakva nikad više. Polazeći od aksiona da sve menja oblik a da materija ostaje neuništiva, Ignjatović u dva stiha razima ono o čemu filozofi umuju u dugim raspravama: *Početak kraja potiče od sjaja / Početak počinje od nekog kraja.*

Pesme Ignjatovića su čipke ispletene od paukovih nitи, svetlucaju srmom i biserom, penjuju kao šumno more, presijavaju se kao nebeska svila. Osvajaju proračnošću, plavilom, stišanom radošću, još češće setom. Jezik ovih pesama je raznovrstan, bogat, bujan, maštovit, satkan od čitave skale prakaljnih stilskih sredstava, u kojima su najčešći epiteti, neobične metafore, kontrasti, paradoksi, personifikacije. Epiteti su mu u belom, još češće u plavom: *Volim belu kišu tvoga tela, belo golo rame, bela nimfa, belo telo ko u sirene; plavi satinet, modra tama, plava svila, plavet dana, cvetić plavi, plavo proleće.* U Ignjatovićevim metaforama pojavljuju se haljina od magle, oluja njene kose, ruža od karmina, zvezdane baštne, čedna zvana, grozdaste dojke. Čudesnim paradoksima, zasnovanim na kontrastima, Ignjatović postiže neobične poetske efekte. Vidi se to iz sledećih stihova: *Danismo noć u crkvi ljubavne samoće; I sjedinjene razdvaja nas samoća; Jer kad se u ljubavi usni obeli tama; Vatra snega; Ovo je svetla, svetla planina/ovo je daleka blizina.* U ovim pesmama možemo sresti retke pesničke slike:

*Marija s konjicom Huna jezdi niz sokak; Devojku ne videh od vrele vode / već kolo koje zaigraše breze; Kunem te da budeš brodar a ja more sinje; Drvoredi se uzalud nebom okitili.*

Blagotvorna poezija dušom ispletena i duši namenjena.

Pokušao sam, koristeći Ignjatovićeve stihove, da osvetlim njegov pesnički i ljudski lik. Pročitao sam mu, u svoje vreme, to stihotvorenije. On se samo nasmejava.

U vazduhu kule gradi,  
po humkama nade sadи.  
U šumarku plače ptica,  
U mukama Srbijica.  
Prazne kuće, vетар дува  
plavi stećak među čува.  
Oči suzne, srce гори,  
opelo se s pesmом боли.  
Pred kapljom zdečac igra,  
u dvorištu – kazan, džibra.  
Sluša Mića zubor lišća,  
sa ušana piye pića.  
Sanja nimfe, vitke, bele,  
zimske grudi zarudele.  
Budio bi dojke bujne  
u zvezdarske zore rujne.  
Do zvezda bi Mića hteo,  
Osta samo varka i pepeo.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 18.09.2023.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavlјivanje: 13.11.2023.



Издавачко предузеће ЕДУКА д.о.о., Змаја од Ноћаја 10/1, 11000 Београд  
Телефон/факс: 011/2629-903; 3287-277; 3286-443; имејл: [eduka@eduka.rs](mailto:eduka@eduka.rs)  
Текући рачун: 160-5682-05 \* матични број: 06291457 \* ПИБ: 100168411  
Сајт: [www.eduka.rs](http://www.eduka.rs)

### EDICIJA PEDAGOŠKA RASKRŠĆA

Džonatan Bergman, Aron Sams	Izokrenite svoju učionicu .....	660,00
Nejtan Mejnard, Bred Vajnstin	Škola i disciplina .....	925,00
Liz Kolb	Učenje i nove tehnologije .....	715,00
Piter Meklaren	Život u školama .....	1155,00
Piter Meklaren	Če Gevara, Paulo Freire i pedagogija revolucije .....	1210,00
Anri Žiru	O kritičkoj pedagogiji .....	1210,00
Petar Jandrić Damir Boras	Kritičko e-obrazovanje .....	1210,00
Dr Stenli Grinspen	Razvoj zdravoguma .....	1210,00
Erik Jensen	Podučavanje sa mozgom na umu .....	825,00
K. Dž. Simister	Naočite svoje dete da razmišlja .....	825,00
Dr Stenli Grinspen	Sigurno dete .....	1045,00
Naomi Aldort	Vaspitavamo decu, vaspitavamo sebe .....	880,00
Jesper Jul	Kako reći NE mirne savesti .....	880,00
Đurđica Ivančić	Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi .....	880,00
Ljubica Prodanović	Proverite kako vaspitavate u školi .....	770,00
Frenk Grin	Direktor u 21. veku – biti uspešan predvodnik škole .....	1100,00
Jesper Jul Hele Jensen	Od poslušnosti do odgovornosti: kompetencije u pedagoškim odnosima .....	2277,00
Azra Rađenović Marina Smiljanić	Priručnik za razredne starešine .....	660,00
Verena Kast	Dopustite deci da odu i pronađite sebe .....	660,00
Paulo Freire	Pedagogija obespravljenih .....	880,00
Emilija Lazarević	Specifične smetnje u učenju .....	1100,00

---

Noam Čomski	O pogrešnom obrazovanju .....	990,00
-------------	-------------------------------	--------

**EDICIJA INOVACIJE U OBRAZOVANJU - IZBOR IZ RADOVA AUTORA DR  
BOŠKA VLAHOVIĆA**

Pedagoška hrestomatija .....	990,00
Transfer inovacija u obrazovanju .....	800,00
Putevi inovacija u obrazovanju .....	800,00
Obrazovanje u društvu umreženog znanja .....	750,00
Predvođenje inovacija u školi .....	750,00
Učenje u pametnom okruženju .....	750,00
Obrazovanje pred zagonetkom budućnosti .....	750,00
Traženje novog obrazovanja .....	750,00
Pedagogija kritičke upotrebe sazajnih moći .....	660,00

Forum pedagoga