PEDAGOGIJA

PEDAGOGY

S. MACURA: *Uloga pedagoškog asistenta u uspostavljanju saradnje između romske porodice i škole*; T. MILJANOVIĆ, A. ĐOKIĆ OSTOJIĆ, V. ŽUPANEC, V. PRIBIĆEVIĆ: *Stavovi nastavnika biologije o realizaciji programa biologije u osnovnoj školi*; V. K. MITROVIĆ: *Motiv postignuća i biografski prediktori zadovoljstva poslom zaposlenih u osnovnom obrazovanju*; B. TRAJKOVIĆ, N. TODOROV: *Nepoznata početnica iz biblioteke Save Tekelije.*

1

2016

GOD. LXXI Str. 1 – 135 BEOGRAD, 2016.

B E O G R A D

forum pedagoga

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

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

***

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

***

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

***

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

***

Izlazi tromesečno.
Rukopisi se ne vraćaju.
Pretplata na časopis traje sve dok se ne otkaže.
Pretplata na časopis za narednu godinu otkazuje se najkasnije u decembru tekuće godine.

***

Štampa: »Cicero« Beograd

GLAVNI UREDNIK
dr Radenko Krulj

ODGOVORNI UREDNIK
dr Boško Vlahović

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

SEKRETAR REDAKCIJE
Svetlana Lazić

LEKTOR I KOREKTOR
Biljana Nikić

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

TEHNIČKI UREDNIK
Angelina Mraković

Uredništvo i administracija:
Beograd, Gospodar Jovanova 22, tel./faks: (011) 2622-043
imejl: forumpedagoga@gmail.com

forum pedagoga

sadržaj

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

1 | 2016

UDK-37 ISSN 0031-3807 GOD. LXXI str. 1–135

RASPRAVE I ČLANCI

Dr Sunčica V. Macura **5** *Uloga pedagoškog asistenta u uspostavljanju saradnje između romske porodice i škole*

Dr Đorđe M. Nadrljanski
Dr Mila J. B. Nadrljanski
MA Veronika I. Domitrović **16** *E-obrazovanje – pitanja i dileme uticaja i rezultata*

ISTRAŽIVANJA

Dr Zorica S. Šaljić
Dr Emina Dž. Hebib **25** *Uloga pedagoga u pružanju dodatne podrške učenicima*

Dr Bisera S. Jevtić **37** *Vrednosne orijentacije kao strategija prevencije vršnjačkog nasilja*

Dr Tomka G. Miljanović
Mr Ana N. Đokić Ostojić
Dr Vera S. Županec
MSc Tijana Z. Pribićević **48** *Stavovi nastavnika biologije o realizaciji programa biologije u osnovnoj školi*

Dr Nebojša M. Pavlović **60** *Sprovođenje Bolonjskog procesa u Srbiji*

Mr sci Veronika J. Katrina Mitrović **85** *Motiv postignuća i biografski prediktori zadovoljstva poslom zaposlenih u osnovnom obrazovanju*

ISTORIJA PEDAGOGIJE

Dr Borjanka V. Trajković
Dr Nada P. Todorov **98** *Nepoznata početnica iz Biblioteke Save Tekelije*

Dr Aleksandra V. Ilić Rajković **107** *Inicijative učitelja u Jugoslaviji između dva svetska rata*

Dr Mile Đ. Ilić
Dr Tatjana V. Mihajlović **119** *Epistemologija istorije nacionalne pedagogije*

PRIKAZI

Dr Miodrag D. Ignjatović **130** *Ka novoj metodici nastave filozofije*

Dr Jelena Ž. Maksimović **133** *Sinteza pedagoških znanja o vaspitanju i obrazovanju*

forum pedagoga

contents

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

1 | 2016

UDK-37 ISSN 0031-3807 VOL LXXI PG. 1–135

DISCUSSIONS AND ARTICLES

Sunčica V. Macura, PhD **5** *The role of a pedaoggical assistant in coopetation between a roma family and school*

Đorđe M. Nadrljanski, PhD
Mila J. B. Nadrjanski, PhD
Veronika I. Domitrović, MA **16** *E-education – questions and dilemmas influences and outcomes*

RESEARCH

Zorica S. Šaljić, PhD
Emina Dž. Hebib, PhD **25** *The role of a pedagogue in giving additiional support to students*

Bisera S. Jevtić, PhD **37** *Value orientations as a strategy for prevention peer violence*

Tomka G. Miljanović, PhD
Ana N. Đokić Ostojić, PhD
Vera S. Županec, PhD
Tijana Z. Pribićević, MSci **48** *Attitudes of biology teachers about realistion of the biology curriculum in the primary school*

Nebojša M. Pavlović, PhD **60** *Realising the Bologna process in Serbia*

Veronika J. Katrina Mitrović, MA **85** *Motif of achievements and biography prededictors of work satisfaction inprimary education*

HISTORY OF PEDAGOGY

Borjanka V. Trajković, PhD
Nada P. Todorov, PhD **98** *Unknown spelling book from Library Save Tekelije*

Aleksandra V. Ilić Rajković, PhD **107** *Innitatives of teacheres in Yugoslavia between the two world wars*

Mile Đ. Ilić, PhD
Tatjana V. Mihailović, PhD **119** *Epistemology of history of national pedagogy*

REVIEW

Miodrag D. Ignjatović, PhD **130** *Toward new methodology of teaching philosophy*

Jelena Ž. Maksimović, PhD **133** *Synthesis of pedagogical knowledge on pedagogical and educational work*

forum pedagogа

содержание

ПЕДАГОГИКА
ИЗДАЕТСЯ ФОРУМОМ ПЕДАГОГОВ

1 | 2016

УДК-37 ИССН0031-3807 ГОД. LXXI стр. 1–135

ОБСУЖДЕНИЯ И СТАТЬИ

Др Сунчица В. Мацура 5 *Роль педагогического помощника в установлении сотрудничества между школой и рома семьей*

Др Джордже М. Надрлянски
Др Мила Й. Б. Надрлянски
МА Вероника И. Домитрович 16 *Е-образование – вопросы и диллемы влияния и результатов и результатов*

ИССЛЕДОВАНИЯ

Др Зорица С. Шалич
Др Эмина Дж. Хебиб 25 *Предоставление педагогом дополнительной поддержки учащимся*

Др Бисера С. Евтич 37 *Ценностные ориентации как стратегия предупреждения насилия между ровесниками*

Др Томка Г. Милянович
Мр Ана Н. Джокич Остоич
Др Вера С. Жупанец
МСц Тияна З. Прибичевич 48 *Реализация программы по биологии в начальной школе - взгляды и мышление преподавателей биологии*

Др Небойша М. Павлович 60 *Осуществление Болоньянского процесса в Сербии*

Мр сци Вероника Й. Катрина Митрович 85 *Мотивация достижения и биографические предсказатели удовлетворенности работников в системе начального образования своей работой*

ИСТОИЯ ПЕДАГОГИКА

Др Борянка В. Райкович
Др Нада П. Тодоров 98 *Неизвестная »Книга для начинающих« из Библиотеки Савы Текелии*

Др Александра В. Илич Райкович 107 *Инициативы между двумя мировыми войнами учителей в Югославии*

Др Миле Дж. Илич
Др Татьяна Михаилович 119 *Эпистемология истории национальной педагогики*

ОБЗОР

Др Миодраг Д. Игнятович 130 *На пути к новой методике преподавания философии*

Др Елена Ж. Максимович 133 *Синтез педагогических знаний о воспитании и образовании*

forum pedagoga

forum pedagoga

rasprave i članci

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXI, 1, 2016.
UDK:
376.74-054.57-053.2(=214.58)(497.11)
371.12(497.11)
37.064.1(497.11)

Dr Sunčica V. MACURA
Fakultet pedagoških nauka
Univerzitet u Kragujevcu

ULOGA PEDAGOŠKOG ASISTENTA U USPOSTAVLJANJU SARADNJE IZMEĐU ROMSKE PORODICE I ŠKOLE

Rezime: *Romski učenici i njihovi roditelji se suočavaju sa brojnim teškoćama u obrazovanju, od predrasuda, stereotipa i diskriminacije do osipanja romskih učenika iz obrazovanja i dalje prisutne segregacije u specijalnim školama. U cilju unapređivanja učenja i socijalne participacije romskih učenika, mere obrazovne politike uključile su i angažovanje pedagoških (prethodno romskih) asistenata. Istraživanja su pokazala da je dosadašnji doprinos pedagoških asistenata od neprocenjivog značaja za uspešnije školovanje romskih učenika. Za dalji razvoj uloge pedagoškog asistenta, potrebno je razrešavanje izazova koji se odnose na nedovoljno razvijen timski rad nastavnika i pedagoških asistenata i na odgovornost nastavnika za učenje svih učenika. Dalje unapređivanje rada pedagoških asistenata biće moguće ukoliko svi zaposleni u obrazovnim institucijama prihvate osnovno načelo da pedagoški asistent nije zamena za nastavnika, već podrška koja zajedno sa nastavnikom radi na učenju i socijalnoj participaciji romskih učenika, kao i na uspostavljanju saradnje sa njihovim roditeljima.*

Ključne reči: *pedagoški asistent, romski roditelji, saradnja, nastavnici, odgovornost.*

forum pedagoga

Uvod

U Srbiji, kao i u drugim zemljama Zapadnog Balkana i Jugoistočne Evrope, među najugroženijom decom nalaze se deca pripadnika romske nacionalne manjine. Prema Benetu (Bennett, 2012), Romi u Srbiji, kao i u drugim zemljama regiona, nailaze na raširene predrasude i diskriminaciju u pristupu stanovanju, zapošljavanju, socijalnoj zaštiti, zdravstvenom osiguranju i obrazovanju. Obrazovni nivo Roma je izrazito nizak: samo 0,7% ima visoko obrazovanje, a čak 34% nije završilo osnovnu školu (Radovanović & Knežević, 2014). Procenat romskih učenika koji završavaju osmi razred iznosi 85,9%, dok se 15% njih nalazi van sistema obrazovanja (Republički zavod za statistiku, 2014). Iako se udeo romskih učenika u specijalnim školama smanjuje, oni su i dalje prezastupljeni u specijalnom obrazovanju i čine skoro petinu učenika specijalnih škola (European Roma Right Centre, 2014).

Jedna od strategija koja može doprineti da se unapredi obrazovanje romske dece zasniva se na pojačanom uključivanju njihovih roditelja u obrazovanje. Rezultati mnogih studija (Desforges & Abouchaar, 2003; Crozier & Davies, 2007) ukazuju da uključivanje porodice u školovanje njihove dece unapređuje postignuća dece u školi. Dodatno, dijalog i komunikacija između roditelja i škole doprinosi razrešavanju kako teškoća dece u učenju, tako i problema u ponašanju. Međutim, romski roditelji nemaju poverenja u obrazovne institucije (Flecha & Soler, 2013). Iz njihove perspektive, osnovni problemi sa kojima se romska deca u školi susreću ukorenjeni su u etnocentrizmu škole, diskriminaciji i slabom kvalitetu nastave (Macura Milovanović, 2012).

Nedostatak poverenja i ranjivost Roma u kontaktu sa obrazovnim institucijama posledica je široko rasprostranjenih stereotipa, predrasuda i diskriminacije koju su mnogi Romi doživeli tokom svog školovanja. Jedna od čestih predrasuda se odnosi i na tzv. prirodnu odbojnost Roma prema školi, odnosno na netačnu pretpostavku da Romi svesno isključuju svoju decu iz obrazovanja sa ciljem da sačuvaju kulturni identitet. Romski istraživači kao što su Henkok (Hancock, 1988) i Rouz (Rose, 1983) odbacuju takve pretpostavke i smatraju da ih ne-Romi koriste sa namerom da zadrže Rome na marginama društva. Nasuprot uobičajenom stavu da romski roditelji nisu zainteresovani za saradnju sa školom, Fleha i Soler (Flecha & Soler, 2013) zaključuju suprotno – da redovne škole ne ulažu dovoljno napora u uspostavljanje dijaloga sa romskim porodicama. Posledica toga je da „Romi ostaju u uverenju da je škola institucija koja pripada svetu ne-Roma" (*ibid*, 453). Ovo ne iznenađuje, imajući u vidu da mnogi nastavnici veruju da teškoće romskih učenika *u* školi uzrokuju činioci *van* škole: „nerazvijenost roditeljskih kompetencija Roma", siromaštvo, nedostatak interesovanja i motivacije za učenje samih romskih učenika. Romske porodice se često opažaju kao rizik za ugled škole, zbog toga što neobrazovani i/ili nedovoljno obrazovni romski roditelji nemaju dovoljno znanja o tome kako funkcioniše obrazovni sistem, niti imaju samopouzdanje, kao ni vreme ni novac koje bi investirali u obrazovanje svoje dece, čime bi im omogućili postizanje školskog uspeha i prohodnost kroz sistem obrazovanja. Objašnjavajući uzroke školskog neuspeha romskih učenika, nastavnici ne pominju faktore koji se tiču načina na koji oni obavljaju svoju profesionalnu ulogu. Tako na primer, nastavnici i stručno osoblje učesnici u istraživanju Mihića (2011) smatraju da je njihov uticaj na uspeh u obrazovanju romske dece minimalan, a kao najodgovornije vide državu i samu romsku zajednicu.

Ono što nedostaje u celokupnom viđenju romske porodice od strane škole jeste razumevanje značaja poverenja u odnosu sa romskim roditeljima i učenicima (Macura Milovanović, 2012). Pored toga, škola kao institucija ne uspeva da prepozna „kulturnu disonancu" između školskih pravila i normi ponašanja i normi ponašanja dece iz manjinskih etničkih i kulturnih sredina, što povećava njihov školski neuspeh i osećaj otuđenosti od procesa obrazovanja (Lynch and Baker, 2005).

Jedan mogući način da se premosti takva kulturna disonanca, kao i da se unapredi učenje, socijalna participacija romskih učenika, kao i saradnja sa romskim roditeljima, jeste uvođenje pozicije romskih/pedagoških asistenata[1] u obrazovni sistem. U

[1] U ovom radu koristimo naziv romski asistent i/ili pedagoški asistent. Naziv „romski asistent" koristio se pre uvođenja ove pozicije u sistem obrazovanja 2009. godine. *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* zvanično je ustanovljen naziv „pedagoški asistent". (U obrazovnim sistemima drugih zemalja u upotrebi su i nazivi „romski medijator", „romski porodični koordinator", „romski pedagoški asistent", itd.).

forum pedagoga

mnogim zemljama koje pokušavaju da prevaziđu prepreke sa kojima se romski učenici susreću u školi mere obrazovne politike između ostalog uključuju i angažovanje romskih asistenata. U *Smernicama za inkluziju romske dece predškolskog uzrasta* Uneska i Saveta Evrope, navodi se da je „zvanično uvođenje romskih pedagoških asistenata jedna od retkih uspešnih priča koje se tiču obrazovanja Roma" (UNESCO and the Council of Europe, 2014: 43). U najvećem broju slučajeva, romski asistenti su delotvoran most između romske porodice i škole, instrument kojim se povećava ne samo obuhvat romske dece u školi već i njihovo ostajanje u sistemu obrazovanja (*ibid*).

Cilj ovog rada je da se odgovori na pitanje da li rad pedagoških asistenata doprinosi unapređivanju saradnje između nastavnika i romskih roditelja i u našoj zemlji. Pokušaćemo da ustanovimo da li su pedagoški asistenti „most" između pripadnika manjinske romske zajednice i pripadnika većinskog društva, odnosno institucije škole. Da li predstavljaju medijatore u komunikaciji između romskih porodica, roditelja i učenika, sa jedne strane, i nastavnika i škole, sa druge strane. U tu svrhu koristićemo rezultate za sada veoma malog broja domaćih istraživanja koja su ispitivala efekte rada pedagoških asistenata u našem obrazovnom sistemu, ili su na neki način dotakla i pitanja uloge pedagoškog asistenta (Đelić, 2009; Đelić i sar., 2010; Dunjak i sar., 2010; Petrović i Živadinović, 2012; Milovanović, 2014).

U sledećem potpoglavlju najpre ćemo u kratkim crtama opisati razvoj profesije pedagoškog asistenta i kako je definisana zakonima u obrazovanju Republike Srbije.

Razvoj profesije pedagoškog asistenta

Specifična uloga i profesija pedagoških asistenata u našoj zemlji razvija se dve decenije. Socio-politički kontekst koji je omogućio ustanovljavanje nove pozicije u obrazovnom sistemu utemljen je u strateškim političkim dokumentima kao što su *Deklaracija Dekada inkluzije Roma 2005–2015, Strategija za unapređivanje položaja Roma u Republici Srbiji* (2009) i *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (ZOSOV, 2009).

Uvođenje romskih asistenata počelo je 1996. godine njihovim angažovanjem u grupama romske dece predškolskog uzrasta, kroz projekat Centra za interaktivnu pedagogiju (CIP) *Dečji vrtić kao porodični centar za romsku decu.* Rad romskih asistenata bio je zasnovan na metodologiji *Korak po korak* i najvećim delom je bio podržan od Fonda za otvoreno društvo. U nastavu su romski asistenti uvedeni 2002. godine u okviru projekta *Jednake šanse – uključivanje romske dece i mladih u obrazovni sistem,* takođe u saradnji Fonda za otvoreno društvo i CIP-a. U saradnji Ministarstva prosvete i Misije OEBS-a u periodu od 2006. do 2010 godine, CIP je realizovao obuku romskih asistenata u više ciklusa. Obuka je obuhvatila opis posla asistenata, odnosno njihovu pripremu za rad sa decom, nastavnicima, roditeljima i lokalnom zajednicom.

Usvajanjem novog krovnog zakona u obrazovanju 2009. godine, pozicija romskog asistenta je zakonski ustanovljena, a njeno ime je promenjeno u pedagoški asistent. Pedagoški asistenti su angažovani u školama i predškolskim ustanovama sa značajnim udelom romske dece. U najvećem broju slučajeva i sami asistenti pripadaju romskoj nacionalnoj manjini, što je implicitno određeno *Pravilnikom o programu obuke za pedagoškog asistenta* (2010). Prema ovom pravilniku, pored završene srednje škole, neophodan preduslov za poziciju pedagoškog asistenta je poznavanje romskog jezika. Prema ZOSOV, obrazovna ustanova prima u radni odnos pedagoškog asistenta

forum pedagoga

na određeno vreme, tj. zaključuje ugovor o radu na 12 meseci, bez mogućnosti za trajno zaposlenje (član 132).

Uloga pedagoškog asistenta je da „pruža pomoć i dodatnu podršku deci i učenicima, u skladu sa njihovim potrebama i pomoć nastavnicima, vaspitačima i stručnim saradnicima u cilju unapređivanja njihovog rada sa decom i učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška. U svom radu ostvaruje saradnju sa roditeljima, odnosno starateljima, a zajedno sa direktorom sarađuje i sa nadležnim ustanovama, organizacijama, udruženjima i jedinicom lokalne samouprave" (član 117). Pored toga, pedagoški asistent može biti član tima za pružanje dodatne podrške detetu i učeniku u skladu sa njegovim/njenim potrebama, a na zahtev roditelja/staratelja učenika (član 77).

Nakon uvođenja pozicije pedagoškog asistenta u sistem obrazovanja, Ministarstvo prosvete je nastavilo da razvija ovu ulogu preko projekta *Obrazovanje za sve – unapređivanje dostupnosti i kvaliteta obrazovanja za decu iz marginalizovanih grupa*, sa podrškom EU IPA fondova. Poslednji set obuka za asistente koji rade u školama održan je u okviru navedenog projekta u periodu od 2010. do 2012. godine.

Program obuke počinje 1. juna svake godine, kako je određeno *Pravilnikom o programu obuke za pedagoškog asistenta* (član 2). Međutim, informacije na internetu dostupne su samo za konkurs za program obuke za školsku 2010/11. godinu, koji je prema istom pravilniku raspisalo Ministarstvo prosvete (samo) za tu godinu. Budući da informacije o novim konkursima i obukama nisu dostupne, nema se jasan uvid u dinamiku njihovog održavanja, niti o proširivanju mogućnosti škola za prijem novih pedagoških asistenata (Tatić Janevski, 2014).

Školske 2013/14. godine u osnovnim školama i predškolskim ustanovama koje pohađa veći broj dece iz romskih zajednica, bilo je angažovano 174 pedagoška asistenta. Počev od 2009. godine, sprovedeno je nekoliko istraživanja (Đelić, 2009, Đelić i sar., 2010; Duvnjak i sar., 2010; Petrović i Živadinović, 2012; Milovanović, 2014) koja su imala za cilj da obezbede informacije o efektima njihovog rada. Podaci iz ovih istraživanja saglasni su u tome da je doprinos pedagoških asistenata obrazovanju romske dece veliki i nezamenljiv.

U daljem tekstu posebnu pažnju ćemo posvetiti onim nalazima istraživanja koji ukazuju na efekte uvođenja pedagoških asistenata na unapređivanje saradnje između škole i nastavnika i romske porodice.

forum pedagoga

Efekti uvođenja pedagoških asistenata u obrazovni sistem

Prvo i najobuhvatnije istraživanje koje se ciljano bavilo efektima mere uvođenja romskih asistenata je *Evaluativno istraživanje – Uloga asistenata za podršku učenicima romske nacionalne manjine kao sistemske mere u unapređivanju obrazovanja Roma* (Đelić, 2009). Istraživanje je sproveo Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja 2009. godine, na namernom uzorku od 768 ispitanika iz 22 osnovne škole u kojima je školske 2008/9. godine bilo angažovano 24 romska asistenta. U istraživanju su učestvovali i nastavnici, stručni saradnici, romski učenici i njihovi roditelji.

Ovo istraživanje je pokazalo značajan doprinos romskih asistenata obrazovnim postignućima romskih učenika: kod 91% romskih učenika sa kojima su radili romski asistenti zabeleženo je sveukupno poboljšanje obrazovnih postignuća. Iako je uočeno najmanje povećanje u kategoriji odličnih i vrlodobrih učenika u odnosu na broj škola i

učenika, značajno se smanjio broj nedovoljnih i neocenjenih učenika, a povećao broj učenika sa dobrim opštim uspehom, čime se povećao broj učenika koji su stekli uslove za prelazak u naredne razrede. Pored toga, ovo istraživanje je ukazalo na smanjeno osipanje romskih učenika, njihovo povećano učešće u vannastavnim aktivnostima u školi, pozitivan stav prema ulozi romskih asistenata kod stručnih saradnika, nastavnika, romskih učenika i njihovih roditelja, sa isticanjem posebnih efekata u oblasti obrazovnih postignuća i pohađanja nastave (Đelić, 2009).

Isto istraživanje takođe pokazuje da su romski asistenti u nastavnom procesu učestvovali radeći uglavnom individualno sa romskim učenicima u redovnoj nastavi (75% često ili veoma često) i dopunskoj nastavi (85% često ili veoma često). Ovo ukazuje na delegiranje poslova koji zahtevaju viši stepen stručnosti sa nastavnika na romske asistente, odnosno na poseban vid segregacije učenika romske manjine u školi (prema Tatić Janevski, 2014). Izdvajanje grupe romskih učenika i njihov rad samo sa romskim asistentom moglo bi se protumačiti kao prebacivanje odgovornosti za napredovanje u postignućima romskih učenika sa učitelja na romske asistente (Milovanović, 2014).

Prema zaključcima *Evaluativnog istraživanja*, rad romskih asistenata doprineo je kvalitetnijem uspostavljanju saradnje između romskih roditelja i nastavnika. Međutim, pažnju pobuđuje nalaz da je 50% romskih asistenata nikada ili retko kada je uspevao da uključi roditelje u školske aktivnosti kao što su Savet roditelja, predavanja za roditelje, angažovanje u sekcijama i projektima, itd. Kao što autorka istraživanja tvrdi, razloge za to treba tražiti u samim školama u kojima asistenti nisu imali stručnu podršku rukovodećeg i nastavnog osoblja, pa je tada i saradnja sa romskim roditeljima bila parcijalna, odnosno ostvarivala se isključivo tokom poseta porodicama učenika (Đelić, 2009: 44).

Publikacija *Romski pedagoški asistenti i asistentkinje kao nosioci promena 2010* (Duvnjak i sar., 2010), koju je objavila misija OEBS-a u Srbiji, analizirala je ulogu romskih asistenata iz perspektive 49 asistenata i 53 predstavnika škola. Obe grupe ispitanika slagale su se u proceni da asistenti najveći broj svojih radnih sati posvećuju radu sa učenicima, da se na drugom mestu posvećuju saradnji sa romskim porodicama, na trećem mestu saradnji sa relevantim institucijama i lokalnom zajednicom, dok su na četvrtom mestu aktivnosti u školi. Prema autorima ove publikacije, značaj uloge romskih asistenata ogleda se u većoj demokratizaciji, dostupnosti i podizanju kvaliteta obrazovanja i obrazovnih ishoda romskih učenika (Duvnjak i sar., 2010). Međutim, pored isticanja značaja rada romskih asistenata, autori ukazuju i na rizik da asistenti rade na zadacima za koje učitelji misle da prevazilaze njihovu tradicionalnu ulogu učitelja (organizovanje aktivnosti u romskim naseljima, podrška za dobijanje ličnih dokumenata, otkrivanje slučajeva diskriminacije romskih učenika) ili „na zadacima koje učitelji ne žele da rade – saradnja sa romskim porodicama i pružanje podrške u učenju" (ibid). Iz toga se može naslutiti da jedan broj nastavnika svoje profesionalne obaveze koje se tiču saradnje sa romskom porodicom prebacuje na romske asistente. U pojedinim slučajevima rad pedagoških asistenata sasvim izvesno ne doprinosi unapređivanju saradnje nastavnika sa roditeljima, jer asistenti teško da mogu da budu medijatori u situaciji kada jedna strana tu komunikaciju ne želi.

Istraživanje Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Saveza učitelja Republike Srbije *Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkluzivnog obrazovanja* (Đelić i sar., 2010) sprovedeno je na uzorku od 811 učitelja u 15 gradova.

forum pedagoga

U okviru dimenzije „postojeći uslovi i kapaciteti škola za razvoj inkluzivnog obrazovanja", ispitivana je i vrsta iskustava koje su učitelji imali u radu sa pedagoškim asistentima. Među 20% učitelja koji su imali iskustva u radu sa pedagoškim asistentima najviše je onih koji su sarađivali sa asistentom koji je radio u više odeljenja. Međutim, čak 16,6 % navodi da su asistenti sa kojima su oni sarađivali bili angažovani na obezbeđivanju obroka, odeće i pribora za učenike. Kada su u pitanju stavovi učitelja o najprihvatljivijem načinu angažovanja pedagoških asistentata, najviše njih smatralo je da je uloga asistenta da pruža pomoć učenicima tokom redovnih časova. Međutim, samo 3,45% je smatralo da asistenti treba da pružaju pomoć roditeljima u saradnji sa školom. Navedeni podaci iz ovog istraživanja govore da su asistenti radili na poslovima koji nisu predviđeni opisom njihovog posla (obezbeđivanje obroka, odeće i pribora za učenike). Sa druge strane, samo mali broj učitelja je očekivao da oni rade na saradnji sa porodicom, tj. na zadacima za koje jesu zaduženi.

Još jedan pogled na pedagoške asistente pruža istraživanje Danijele Petrović i Ivane Živadinović (2012), koje pokazuje da nastavnici, stručni saradnici i direktori saradnju sa pedagoškim asistentom procenjuju kao neznatan izvor sa nanja i uticaja na kvalitet rada sa decom iz osetljivih grupa. Kako naglašava Tat ć Ja evski (2014), pitanje je da li učesnici ovog istraživanja romsku decu percipiraju kao decu kojoj je potrebna dodatna podrška ili u ovoj grupi prepoznaju samo učenike sa razvojnim smetnjama i invaliditetom. Autorka zaključuje da je moguće da ovaj podatak upućuje na potrebe da se dodatno stručno usavršavanje pedagoških asistenata i nastavnika odvija zajedno, radi obezbeđivanja jednakog kvaliteta nastave za svu decu u odeljenju i zajedničkog stava u radu sa romskom decom.

Novije istraživanje pod nazivom *Uloga pedagoškog asistenta u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u učenju* analiziralo je realizaciju uloge pedagoškog asistenta u jednoj maloj seoskoj školi (Milovanović, 2014). Cilj istraživanja bio je da opiše i analizira aktivnosti i zadatke pedagoškog asistenta i da identifikuje moguće probleme i prepreke u njegovom radu. Prema zaključcima iz ove studije slučaja, dominatna uloga pedagoškog asistenta u posmatranoj školi odnosila se na direktan rad sa učenicima – motivisanje za učenje, pružanje podrške u učenju i u socijalno-emocionalnim odnosima, individualno ili grupi učenika. Ipak, autor skreće pažnju da kod nekih učenika starijih razreda postoji i negativan stav prema radu sa pedagoškim asistentom, čiji uzrok nije bio u načinu rada pedagoškog asistenta, već u izdvajanju iz odeljenja (*ibid*.).

Uočene slabosti u realizaciji uloge pedagoškog asistenta odnose se na zanemarljivu saradnju pedagoškog asistenta sa nastavnicima u realizaciji vannastavnih aktivnosti, u planiranju i pripremanju nastave, u vrednovanju rada učenika, kao i u uključivanju romskih roditelja u proces planiranja aktivnosti. Pedagoški asistent nije u punoj meri uključen u sve aktivnosti koje bi doprinele unapređivanju kvaliteta rada sa romskim učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju. Autor naglašava da navedeni nedostaci nisu posledica nekompetentnosti samog pedagoškog asistenta, već slabe koordinacije i organizacije rada u školi (*ibid*).

Kada je u pitanju doprinos pedagoškog asistenta uspostavljanju saradnje između škole i romske porodice, Milovanović ukazuje na to da pedagoški asistent povremeno preuzima ili mu se svesno prepušta uloga nastavnika u komunikaciji sa roditeljima romskih učenika. Navedeni nalaz potvrđuje da pojedini nastavnici prebacuju svoju odgovornost za ovaj segment profesionalnih obaveza na pedagoškog asistenta (*ibid*).

forum pedagoga

Uloga pedagoškog asistenta u uspostavljanju saradnje između škole i romske porodice – nepredviđeni ishodi

Navedeni rezultati citiranih istraživanja govore da se angažovanje pedagoških asistenata može posmatrati kao „mač sa dve oštrice". Sa jedne strane, kao što je pokazalo istraživanje J. Đelić (2009), zahvaljujući njihovom radu primetan je napredak u školskim postignućima romskih učenika – bolji školski uspeh, smanjeno izostajanje sa nastave, veća uključenost u vannastavne aktivnosti.

Sa druge strane, podaci nisu tako nedvosmisleni kada je u pitanju uloga pedagoških asistenata u uspostavljanju saradnje između škole i romske porodice. Ne može se zaključiti sa sigurnošću da se zahvaljujući angažovanju pedagoških asistenata sa romskim roditeljima i porodicama (sa kojima oni jesu ostvarili saradnju), uspostavila ili unapredila i saradnja između škole i romskih roditelja. Suprotno od očekivanog, ovakav angažman, može da dovede do potpunog prestanka komunikacije i kontakta nastavnika sa romskim roditeljima. Implicitna pretpostavka o značaju istog nacionalnog i kulturnog porekla roditelja i pedagoškog asistenta za uspeh u saradnji, može navesti nastavnike da zaključe da nema potrebe da pokušavaju da prevaziđu jaz u komunikaciji sa romskim roditeljima učenika, ili im može služiti kao izgovor za izbegavanje direktne komunikacije sa romskom zajednicom. Zbog toga uverenje da sa romskim roditeljima najbolje mogu da komuniciraju drugi pripadnici romske zajednice, tj. pedagoški asistenti, u krajnjem ishodu ne dovodi do dubljeg razumevanja između škole i romske porodice i uspostavljanja poverenja u ovom odnosu.

Rezultati citiranih istraživanja ukazuju i na druge nepredviđene ishode angažovanja pedagoških asistenata, koji potencijalno mogu dovesti do sasvim suprotnih efekata od željenih. Izvitopereno shvatanje uloge pedagoškog asistenta u školama pre svega se odnosi na činjenicu da su asistenti radili na zadacima koji nisu definisani u ZOSOV. Tako se, na primer, na pedagoške asistente prebacuje podučavanje romskih učenika (tokom redovne ili dopunske nastave), što je u suprotnosti sa zakonom definisanim zadacima pedagoških asistenta, koji su ograničeni na pomoć nastavnicima u podučavanju, a ne na njihovu zamenu. Drugim rečima, uvođenje pedagoških asistenata oslobađa pojedine nastavnike od rada sa romskim učenicima, dajući im opravdanje za njihovo zanemarivanje.

Ovakva situacija ima negativne posledice i na saradnju između roditelja i nastavnika. Usled toga što prepuštaju podučavanje romskih učenika pedagoškim asistentima, nastavnici im prepuštaju i saradnju sa roditeljima tih učenika. Saradnja između nastavnika i roditelja gubi smisao kada nastavnici ne podučavaju učenike, jer nemaju informacije koje bi mogli da razmene sa roditeljima. Oni bi možda mogli da im prenesu ono što su saznali od pedagoških asistetnata, ali je verovatnije da će informacije o napredovanju, učenju ili teškoćama učenika roditelju pre proslediti ona osoba koja je sa njim i radila – u ovom slučaju pedagoški asistent.

Dalje, iako nenamerno, rad pedagoškog asistenta može dovesti do segregacije romskih učenika unutar odeljenja ili škole. Pedagoški asistent i romski učenici postaju posebna grupa, a posledica toga je slaba komunikacija i socijalni odnosi između romskih učenika i njihovih vršnjaka, ali i romskih učenika i njihovih nastavnika. Usled toga nastavnici gube i drugu važnu temu za razgovor sa roditeljima, a to je položaj deteta u grupi vršnjaka. Ukoliko nastavnik ne prepoznaje obrazovanje sve dece, pa i romske dece kao svoju profesionalnu obavezu, onda se kroz rad pedagoškog asistenta ne može

forum pedagoga

ostvariti cilj – podrška za socijalnu participaciju romskih učenika, odnosno veća uključenost u grupu vršnjaka iz odeljenja, veća samostalnost i samopoštovanje.

Drugi primer zadataka koje su asistenti obavljali, a koji nisu definisani zakonom, tiče se obezbeđivanja obroka, odeće i pribora za romske učenike. Iako je to svakako važno za siromašnu romsku decu, u ovom slučaju može se prepoznati zloupotreba njihove uloge, budući da ista ima manju društvenu moć. Štaviše, kao što tvrdi Vandenbruk (Vandenbroeck, 2011), model asistent/pripadnik manjinske zajednice – učitelj/pripadnik većinskog društva, reprodukuje socijalne nejednakosti koje postoje između određene manjine i većinskog društva. Čini se da isto važi i u slučaju pedagoških asistenata Roma, koji nemaju stalno radno mesto, čije su plate, kao i kvalifikacije, niže od plata i kvalifikacija nastavnika i drugih zaposlenih u obrazovnim ustanovama. Niži status asistenata ogleda se i u tome što, iako učestvuju u radu veća predškolskih ustanova i škola, nemaju pravo odlučivanja (ZOSOV, član 66). Ovakva zakonska rešenja su paradoksalna, jer iako pedagoški asistenti imaju niže kvalifikacije, oni su delegirani sa izuzetno zahtevnim, kompleksnim i visokoprofesionalnim zadacima, kao što su uspostavljanje saradnje sa „roditeljima do kojih je teško dopreti", podrška u učenju deci čiji maternji jezik nije jezik nastave i mnoge druge. Imajući u vidu visoku stopu osipanja romskih učenika iz osnovnog obrazovanja i sve druge probleme u obrazovanju romske dece, jasno je da sa takvim zadacima ne umeju da se nose ni oni koji kvalifikacije imaju – nastavnici i drugi zaposleni i obrazovnim ustanovama.

Unapređivanje uloge pedagoških asistenata – odgovornost obrazovnih institucija

Ponašanja nastavnika kojima nedostaju kompetencije za timski rad i osećanje odgovornosti za rad sa svim učenicima i roditeljima čine suštinu neinkluzivne školske kulture. U takvoj sredini, uz niži status koji prati ulogu „pomoćnika", i najveštiji i najprofesionalniji pedagoški asistent neće biti u potpunosti efikasan. Deo neefikasnosti je povezan sa percepcijom ove uloge u obrazovnom sistemu, koja je i dalje marginalna. Iako je njen naziv promenjen u „pedagoški", a zadaci se odnose na decu i učenike kojima je potrebna dodatna podrška (što znači i za decu sa smetnjama i invaliditetom), oni koji je realizuju zapravo su i dalje „romski" asistenti – zaduženi za rad isključivo sa romskom decom i roditeljima. U tom smislu, uloga pedagoškog asistenta se nije dalje razvijala (kroz sadržaje novih obuka) i nije proširena na druge grupe dece i učenika kojima može biti potrebna podrška za učenje i socijalnu participaciju.

Uloga pedagoških asistenata se može unaprediti u onoj meri u kojoj je i škola može učiniti više inkluzivnom, a to znači prihvatanje odgovornosti svih zaposlenih za smanjivanje prepreka za učenje i socijalnu participaciju romskih učenika, kao i bilo kojih drugih sa teškoćama u učenju i odnosima sa vršnjacima i nastavnicima.

Jedan od oslonaca inkluzivnom obrazovanju je „razvoj škole kao celine", odnosno poseban vid njene organizacije i upravljanja. U inkluzivnim školama obrazovanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška smatra se zadatkom cele škole, a ne samo zadatkom pojedinih nastavnika. U ovakvim školama direktori i školska uprava su uključeni u uvođenje inovacija u školi i posvećeni su inkluziji, a unutar škole postoji koherentnost prakse (Evans, 2000). Inkluzivne škole karakteriše kolegijalna kultura i timski rad. To znači da se nastavnici i pedagoški asistenti sastaju više puta nedeljno i zajednički planiraju svoje aktivnosti, zajedno idu na usavršavanja, prilagođavaju pro-

forum pedagoga

gram, zajedno planiraju časove za sve svoje učenike, zajedno prave individualne obrazovne planove na osnovu zajedničkih znanja o deci (ibid).

Publikacija udruženja *Inicijativa za inkluziju VelikiMali* pod nazivom *Inkluzivno obrazovanje = uspešan obrazovni sistem* (Bilten VelikiMali, 2012) daje niz preporuka za uspešnu saradnju pedagoškog asistenta i nastavnika. Potpuna dobit za decu kojoj je potrebna dodatna podrška može se ostvariti u situacijama kada nastavnik i pedagoški asistent zajedno planiraju nastavne i nenastavne aktivnosti, dogovaraju se oko načina realizacije, vrste i obima podrške, svojih uloga u realizaciji dogovorenih aktivnosti, kada pedagoški asistent povremeno pruža podršku u radu sa celim odeljenjem, a za to vreme učitelj radi sa određenim učenikom kome je potrebna dodatna podrška. Ključno je podizanje svesti učitelja o mogućim nenamerno izazvanim štetnim posledicama podrške pedagoškog asistenta određenim učenicima i nastojanje da se olakša komunikacija među učenicima i razvija odnos među njima.

Interesi učenika kojima je potrebna dodatna podrška se najuspešnije zadovoljavaju kada škole obezbeđuju podršku pedagoškog asistenta kroz praćenje njegovog rada, pojašnjenje uloga i zadataka, profesionalno usmeravanje (*ibid*). U tom duhu su i preporuke Milovanovića (2014), koji smatra da bi uloga nastavnika trebalo da bude najviše izražena u davanju jasnih i preciznih didaktičko-metodičkih uputstava shodno profesionalnim kompetencijama koje poseduje, ali inicijativa i učešće, stvarni angažman treba da bude prepušten pedagoškom asistentu. Unapređivanje kompetencija nastavnika i pedagoškog asistenta, posebno za komunikaciju i saradnju sa roditeljima suštinski su bitni za obezbeđivanje učenja i participacije svakog učenika u nastavnom procesu.

forum pedagoga

Zaključak

Istraživanja efekata rada pedagoških asistenata pokazala su da je njihov doprinos obrazovanju romske dece veliki i nezamenljiv. Dalje unapređivanje uloge pedagoških asistenata je odgovornost obrazovnih institucija koje ih angažuju, odnosno njihovih kapaciteta da razvijaju zajedničku odgovornost svih zaposlenih za obrazovanje i vaspitanje sve dece i učenika. U onoj meri u kojoj će škole uspevati da se oslanjaju na timski rad nastavnika i pedagoških asistenata, kao i da „prihvataju osnovno načelo da pedagoški asistent nije zamena za nastavnika, već spona i podrška koja zajedno sa nastavnikom radi na stvaranju pozitivne klime u vršnjačkoj grupi" (Bilten VelikiMali, 2012), podučavanju sve dece i uspostavljanju saradnje sa roditeljima, u toj meri će i angažovanje pedagoških asistenata biti efikasnije i svrsishodnije.

Literatura

1. Bennett, J. (2012). *Roma Early Childhood Inclusion. The RECI Overview Report*. Open Society Foundations, Roma Education Fund and UNICEF.
2. Bilten VelikiMali (2012). *Inkluzivno obrazovanje = uspešan obrazovni sistem. Profesionalne kompetencije za inkluzivno obrazovanje.* Beograd: Inicijativa za inkluziju VelikiMali.
3. Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home–school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33 (3), 295–313.

4. Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The impact of Parental Involment, Parental Support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Department for Education and Skills.
5. Duvnjak, N., Mihajlović, M., Skarep, A., Stojanović, J., Trikić, Z. (2010). *Romski pedagoški asistenti i asistentkinje kao nosioci promena 2010.* Beograd: Misija OEBS-a u Srbiji.
6. Đelić, J., Tomić Najdanović, J., Nikolić, J. i Džida, B. (2010). *Empirijsko istraživanje: Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkluzivnog obrazovanja.* Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Savez učitelja Republike Srbije.
7. Đelić, J. (2009). *Evaluativno istraživanje: Uloga asistenata za podršku učenicima romske nacionalne manjine kao sistemske mere u unapređivanju obrazovanja Roma.* Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
8. Evans, P. (2000). *Evidence-Based Practice: How Will We Know What Works? An International Perspective.* In: H. Daniels (ed.), Special Education Re-formed, Beyond Rhetoric? (69–84). London: Falmer Press.
9. Evropski centar za prava Roma Centre. (2014). *Još uvek daleko do cilja. Izveštaj evropskog centra za prava Roma.* Budimpešta: European Roma Rights Centre.
10. Flecha, R., & Soler, M. (2013).Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43 (4), 451–465.
11. Hancock, I. (1988). Reunification and the role of international Romani unions. *Roma*, 29, 9–19.
12. Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: an equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3 (4), 131–164.
13. Macura Milovanović, S. (2012). Crossed realities of Roma parents and non/Roma teachers: experiences from the action research study. In: A. Heimgartner. In: L. S. (Hg.), *Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Methoden und methodologische Herausforderungen* (275–287). Wien: OFEB Sektion Sozial padagogik, Universität Graz, Bundesministerium fur Wissenschaft und Forschung.
14. Milovanović, I. (2014). *Uloga pedagoškog asistenta u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u učenju.* Master rad, Univerzitet u Beogradu i Univerzitet u Kragujevcu.
15. Mihić, V. (2011). *Stavovi, znanje i praksa nastavnog i stručnog osoblja osnovnih škola u vezi sa rodnim pitanjima i njihovim uticajem na obrazovanje romskih devojčica.* Novi Sad: CARE Srbija.
16. *Pravilnik o programu obuke za pedagoškog asistenta* (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 110-00-242/2010-07
17. Petrović, D. S., Živadinović, J. (2012). *Brza evaluacija stručnog usavršavanja zaposlenih za inkluzivno obrazovanje.* Beograd: Centar za obrazovne politike.
18. Radovanović, S. i Knežević, A. (2014). *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011. u Republici Srbiji: Romi u Srbiji.* Beograd: Republički zavod za statistiku.
19. Republički zavod za statistiku (2014). *Istraživanje višestrukih pokazatelja 2014.* Beograd: UNICEF.
20. Rose, R. (1985). Sinti and Roma in Germany. *Roma*, 7, 21–24.
21. *Strategija za unapređivanje položaja Roma u Republici Srbiji (2010).* Beograd: Ministarstvo za ljudska i manjinska prava.
22. Tatić Janevski, S. (2014). *Stručno usavršavanje nastavnika u funkciji unapređivanja obrazovanja romskih učenika.* Master rad, Univerzitet u Beogradu i Univerzitet u Kragujevcu.
23. UNESCO and the Council of Europe (2014). *Inclusion from the start: guidelines on inclusive early childhood care and education for Roma children.*
24. Vandenbroeck, M. (2011). *Diversity in Early Childhood Services*. Encyclopedia on Early Childhood Development.
25. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 72/09, 52/11 i 55/13.

forum pedagoga

* * *

THE ROLE OF A PEDAOGGICAL ASSISTANT IN COOPETATION BETWEEN A ROMA FAMILY AND SCHOOL

Summary: *Roma students and their parents are facing many difficulties in education, from prejudice, stereotypes and discrimination to dissemination of Roma students from education and further segregation in special schools. With the aim of improving learning and social participation of Roma children, measures of educational policy include engaging pedagogical (primarily Roma) assistants. The research has proved that recent contribution of pedagogical assistants is precious for educating Roma students. Further development of the role of pedagogical assistants requires solving challenges relating to insufficiently developed teamwork of teachers and pedagogical assistants and responsibility of teachers for learning of all the students. Further improvement of work of pedagogical assistants is going to be possible if all the employees in pedagogical institutions accept the basic postulate that pedagogical assistant is not a substitute teacher, but support which together with a teacher works on learning and social participation of Roma students and establishing cooperation with their parents.*

Key words: *pedagogical assistant, Roma parents, cooperation, teachers, responsibility.*

* * *

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОМОЩНИКА В УСТАНОВЛЕНИИ СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ ШКОЛОЙ И РОМА СЕМЬЕЙ

Резюме: *Учащиеся из числа рома популяции, как их родители, сталкиваются с многочисленными трудностями в области образования, начиная с предрассудков и стереотипов – до дискриминации и отсева рома учащихся из системы образования, с продолжающейся сегрегацией в специальных школах. В целях улучшения обучения и социального участия рома учащихся, меры образовательной политики включили и пригласили на помощь – рома помощников. Исследования показали, что в настоящее время, вклад рома ассистентов имеет первостепенное значение для успешного воспитания рома учащихся. Для дальнейшего развития роли помощников, необходимо решить проблемы, связанные с недостаточно развитой совместной работой преподавателей и педагогических помощников и с ответственностью учителей в деле обучения всех учащихся. Дальнейшее совершенствование работы ассистентов будет возможным, если все сотрудники в учебных заведениях усвоят основной принцип, что педагогический помощник является не заменой учителя, а его поддержкой; он вместе с учителем занимается обучением и социальным участием рома учащихся, а также налаживанием сотрудничества с их родителями.*

Ключевые слова: *педагогический помощник, рома родители, сотрудничество, преподаватели, ответственность.*

forum pedagoga

Datum kada je uredništvo primilo članak: 22.12.2015. godine
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 02.02.2016. godine

Dr Đorđe M. NADRLJANSKI
Visoka škola za inspekcijski i kadrovski menadžment u Splitu
Dr Mila J. B. NADRLJANSKI
Pomorski fakultet u Splitu
MA Veronika I. DOMITROVIĆ
Visoka škola za inspekcijski i kadrovski menadžment u Splitu

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXI, 1, 2016.
UDK: 37.018.43:004
371.333:004

E-OBRAZOVANJE − PITANJA I DILEME UTICAJA I REZULTATA

Rezime: *Centralno pitanje koje autori postavljaju u ovom radu i nudi moguće odgovore glasi: šta, kada, kako i sa kojim ciljem treba da se informatička nauka implementira u obrazovanje? Šta treba i može da nauči učenik u informatizaciji obrazovanja? Kakva je struktura informatizacije? Kako se informatizacijski proces može didaktički redukovati? Koji ciljevi obrazovanja treba da budu ostvareni? Glavna ideja orijentacije na korisnika je, po našem mišljenju, da se za razvoj procesa učenja koristi elektronsko učenje kao metoda učenja i da nju treba otpočeti sa samim korisnikom. Praksa e-obrazovanja vrvi odlukama koje je ponekad teško doneti. Treba li koristiti licencirani softver ili softver otvorenoga koda? Kako organizovati nastavu van učionice? Kako nastavne sadržaje približiti polaznicima? Kako osigurati institucionalnu podršku e-obrazovanju? Učiti možemo iz brojnih svetskih i domaćih primera, ali svaki je obrazovni proces snažno ukorenjen u kontekst, pa rešenja koja odgovaraju nekome često nije moguće doslovno preuzeti.*

Ključne reči*: e-obrazovanje, informatizacija obrazovanja, digitalni mediji, obrazovni softver, alati za e-obrazovanje.*

forum pedagoga

Uvodno razmatranje

Prodor informacijsko-komunikacijskih tehnologija u obrazovni sistem, neupitan tempo i kvalitet primene tih tehnologija u našem obrazovnom sistemu pod velikim su upitnikom. Stoga svi zaposleni u obrazovnom sistemu − od nastavnika pa sve do direktora, dekana, rektora i ministra imaju priliku (i odgovornost) da doprinose kvalitetnoj upotrebi savremenih obrazovnih tehnologija. Možda baš putem izlaganja svojih ideja i saradnje s kolegama na ovom poduhvatu.

Širenjem digitalnih medija u profesionalnom i privatnom životu pojačan je zahtev za korišćenjem tih tehnologija i u obrazovanju. Obrazloženje se zasniva u suštini na opštem društvenom značaju, na budućoj profesionalnoj relevantnosti digitalnih medija, na pedagoškim efektima u pogledu poboljšanja učenja i rezultata učenja, kao i

na potencijalu promena koji bi mogao da se izazove u institucijama kao što je sistem obrazovanja.

Iako još uvek mnogi imaju negativan stav prema učenju na daljinu, polaznika tečajeva e-učenja je sve više. Prema istraživanjima, manje od polovine stanovništva ima računar s pristupom internetu, a vreme na njemu većinom provode pretraživanjem sadržaja i pregledavanjem e-poruka. Korisnici interneta imaju još jednu mogućnost – učiti putem interneta, i to od stranih jezika i informatike do tečajeva zaštite na radu ili osobnog napretka. Danas je prisutna potreba, ali i želja da se unapredi kvalitet i dostupnost različitih obrazovnih programa, pri čemu je učenje postalo celoživotnim procesom i potrebom. Postalo je jasno da se to ne može ostvariti bez odgovarajuće i delotvorne upotrebe informacionih i komunikacionih tehnologija u obrazovnom sistemu.

Internet je promijenio celi svet više nego što nam se to čini na prvi pogled. Čak i oni koji su skeptični i kritični prema tekovinama globalizacije i „amerikanizacije" treba da priznaju kako je upravo internet glavno sredstvo globalizacije, s obzirom na to da se upravo njime koriste. Putem interneta su nam razne informacije dostupne mnogo brže i u većem opsegu nego ranije. Internet je u tolikoj mjeri prisutan među nama da je promenio sve industrije. Poslovanje u privatnom sektoru sve više postaje elektronsko. Čak i javni sektori razvijenih zemalja svoje informacije i usluge nude putem interneta. Elektronske knjige su sve popularnije. Predavanja svetskih poznatih profesora se mogu slušati putem računarskih ekrana. Isto kao što je primer elektronskih mediji sve više mijenjaju štampane medije, sve više znanja stiče se putem interneta. Da li je internet bolji od škole? Može li internet zameniti školu i univerzitet? Svakako je bolje upitati se može li internet postati glavno sredstvo sticanja znanja u obrazovnom sistemu. Ukoliko gledamo naš obrazovni ssistem, to sigurno nije slučaj, zbog nedostatka IKT infrastrukture, ali još više zbog nedostatka volje učitelja, nastavnika i profesora za uvođenjem inovativnih oblika nastave koji bi odgovarali individualnim potrebama i preferencijama učenika i studenata. Kolektivistički sistem obrazovanja u kojem sistem s vrha prema dnu određuje opšti i jedinstveni spektar znanja za sve učenike i studente tipičan je za nerazvijena društva, gde je zadatak sistema obrazovati građane za „opštu kulturu", šta god to značilo. S druge strane, internet nudi mogućnost slobode izbora informacija i znanja koja će pojedinac istraživati i sticati. Nije li upravo to svrha liberalnog obrazovanja? Zašto bi pojedinac zavisio o volji birokrata u obrazovnom sistemu koji određuje kolektivni spektar znanja i prema tome ih ocenjuje, kada znamo da je opseg znanja neograničen i da pojedinac najbolje uči ono što ga zanima? Tržište rada je ionako složen mehanizam koji zahteva specijalizaciju putem konkretnih i konkurentnih znanja i veština. Zato svaka osoba može preuzeti sopstvenu odgovornost za obrazovanje, i to pre svega putem interneta.

Informacioni proces danas je prisutan u najvećem broju zemalja sveta, i razvijenih i onih u razvoju, zahvatajući pritom, sve segmente ljudskog delovanja. Danas se srećemo s brojnim pojmovima odnosa informatike i obrazovanja. Počev od toga da se informatika kao nastavni predmet počela izučavati u drugoj polovini prošlog veka, i to prvo kao predmet na visokoškolskim studijima. Informatika se nalazi, mereno istorijskim razvojem, na raskrsnici tradicionalnih disciplina kao što su primenjena matematika, prirodne nauke, pedagoške nauke, inženjerske nauke itd . Ona se razvija kroz internet i nove medije. Ima svoje sopstvene načine izražavanja zasnovane na primeni i razvoju kompjuterske i komunikacione tehnologije. U literaturi, i posebno u praksi, pojavili su se različiti pojmovi na temu odnosa informatike i obrazovanja. Često se u litera-

forum pedagoga

turi koristi engleski naziv *e-learning*, a prevodi kao e-obrazovanje (e-učenje). E-učenje (e-learning) je jedan od brojnih pojmova s prefiksom „e" koji se u zadnje vreme spominju. Čini se da „e" ponajmanje predstavlja elektronsko učenje, a koriste se brojne interpretacije kao:

- Experience Learning (iskustveno učenje)
- Everywhere Learning (učenje „posvuda")
- Enhanced Learning (povećano, bolje učenje)
- Extended Learning (prošireno učenje)

Postoji više različitih definicija e-učenja, a one obično zavise od profesije i iskustva osoba koje ih koriste. Možemo ih i svrstati u one koje stavljaju naglasak na tehnologiju i one koje stavljaju naglasak na obrazovanje (učenje i poučavanje). Uobičajena definicija je: „E-obrazovanje je izvođenje obrazovnog procesa uz pomoć informaciono-komunikacione tehnologije (IKT)". Ili definicija sa tehničkim naglaskom: „E – obrazovanje je bilo koji oblik učenja, poučavanja ili obrazovanja koje je potpomognut uporabom računarskih tehnologija, a posebno računarskih mreža zasnovanih na internet tehnologijama". U tom slučaju je korišćenje internet tehnologija (TCP/IP mrežnih protokola): sadržaj za učenje pohranjen je na Web serveru i učenici ga preuzimaju putem Web preglednika.

U radu smo termin *e-obrazovanje* koristili kako bismo označili svaki oblik korišćenja informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi i učenju. No, s obzirom na to da je e-obrazovanje postalo standardna sastavnica savremenog obrazovanja, stava smo da se „E" polako može izostaviti iz naziva tako da se termin *e-obrazovanje* može zameniti terminom *(kvalitetno) obrazovanje*. Iz tog razloga uvođenje e-obrazovanja se ne može jasno odvojiti od uvođenja ostalih elemenata kvalitetnog obrazovanja kao što je kontrola kvaliteta, kvalitetnog kurikuluma ili ispravne i jasne misije škole. Tako autori rada (2012) navode: dva pristupa: hibridno obrazovanje ili nastava (*hybrid learning, blended learning, mixed mode*) – kombinacija klasične nastave u učionici i nastave uz pomoć tehnologija (IKT), „čisto" e-obrazovanje (*pure e-learning*) – nezavisan oblik nastave.

E-učenje obuhvata različite aspekte korišćenja IKT-a u obrazovanju pa zavisno od intenziteta i načina korišćenja IKT-a razlikujemo nekoliko oblika e-učenja:

- klasična nastava – nastava u učionici (f2f − face-to-face)
- nastava uz pomoć IKT-a – tehnologija u službi poboljšanja klasične nastave (ICT supported teaching and learning)
- hibridna ili mešovita nastava – kombinacija nastave u učionici i nastave uz pomoć tehnologija (hybrid, mixed mode ili blended learning)
- on-line nastava – nastava je uz pomoć IKT-a u potpunosti organizovana na daljinu (fully online).

Borba za moć i efekti u umreženom društvu

Kroz učenje preko interneta svi učesnici u nastavnom procesu ne moraju biti na istom mestu u isto vreme, što znači da se nastavne obaveze mogu planirati fleksibilno i usklađivati sa svim drugim obvezama. Svejedno, i učenje preko interneta zahteva visok nivo autodiscipline, a osim toga za razvoj e-učenja potrebno je uložiti znatna finansijska sredstva i osposobiti nastavnike posebnim znanjima.

forum pedagoga

U razvijenim zemljama sveta ostvaruju se reformski poduhvati u obrazovanju koji su, između ostalog, utemeljeni na dostignućima pedagoških nauka, komunikacija, medija, kibernetici, informatici, informatičkoj i obrazovnoj tehnologiji. Najnovija istraživanja i studije pokazuju da školski programi koji podrazumevaju primenu savremenih rešenja za procese sticanja znanja daju pozitivne rezultate i kod učenika i kod nastavnika. Kako su neke škole tek odskora dobile pristup savremenim rešenjima, pozitivan ishod takvog procesa sticanja znanja kod njih se očekuje u budućnosti, pod uslovom da je nacionalna politika odredila takav vid reforme obrazovanja kao cilj od koga neće odustati.

Usvajanje novih metoda i tehnologija u školama i učionicama pruža nadu da će uspeh biti ostvaren. Uz omogućen pristup i dovoljnu podršku, nastavnici će moći da pomognu učenicima, da shvate i koncepte koji se teško usvajaju, da uzmu učešća u učenju, da omoguće učenicima pristup informacijama i izvorima informacija, kao i da bolje odgovore na pojedinačne potrebe učenika. Ako se iskoriste sve mogućnosti koje su prezentovane, tehnologija će podstaći sve učenike na učenje i usavršavanje. Problematika metodologije planiranja, organizovanja i upravljanja sadržajima rada na školskom nivou, a u skladu sa koncepcijom reformi u obaveznom obrazovanju je kod nas sada aktuelizovana. Naime, prema sistemskim rešenjima u obaveznom obrazovanju, škole su dužne da samostalno i nezavisno programiraju, organizuju i upravljaju sadržajima rada u rasponu od 10 do 30 procenata vremena nastavnog rada.

Neke suštinske karakterizacije informatizacije učenja

Postavlja se pitanje: šta su stručnjaci koji su razvijali procese učenja uspeli da u promenama tehnologije, čija je tradicionalna shema razvoja obrazovnog procesa, da postignu:

- Medij učenja – okolina učenja – ciljevi učenja – korisni:

Šta se menja u novoj, pedagoškoj razvojnoj shemi?

- Korisnik – ciljevi učenja – kategorije učenja – okolina učenja – medij učenja – ishodi učenja.

Druga shema zahteva primarno razmišljanje o formulaciji: potreba korisnika, o njegovoj biografiji kao korisnika, o korisnikovim ciljevima u učenju, o sadržaju učenja koji je za njega zanimljiv, o pitanju da li je elektronsko učenje više motivišuće za korisnika nego što su to tradicionalne metode učenja, itd.

Takvo fokusiranje na korisnika omogućilo je postavljanje temeljnih načela o razvoju sistema učenja u elektronskom okruženju:

- elektronski sistemi učenja orijentisani prema korisniku treba da omoguće samotestiranja korisnika kako bi korisnici pronašli svoje mesto tokom realnog procesa učenja;
- elektronski sistemi učenja orijentisani prema korisniku treba da budu fleksibilni i da omoguće metodološke različitosti za različite grupe korisnika;
- elektronski sistemi učenja orijentisani prema korisniku treba da mu ponude platformu informacija kako bi mu omogućili refleksiju na pozicije tokom procesa učenja i razvoj ličnih strategija učenja;

forum pedagoga

- elektronski sistemi učenja orijentisani prema korisniku treba da uzmu u obzir da je biografija učenja svakog pojedinog korisnika mnogo važnija za uspeh procesa učenja nego tehnološke mogućnosti upravljanja bilo kojeg procesa učenja;
- procesi usmereni prema korisniku, treba da omoguće najvišu moguću fleksibilnost s obzirom na pojedinačne aspekte, zato što su procesi elektronskog učenja manje-više samovođeni procesi.

E-obrazovanje obično zahteva znatna ulaganja u izradu kvalitetnih programskih alata i obrazovnih softvera, a znatni su i troškovi postavljanja računara izrade i održavanja softvera za upravljanje on-line obrazovnim procesom (). Softver u oblasti obrazovanja predstavlja intelektualnu tehnologiju i naziva se obrazovni softver, koji obuhvata programske jezike i alate, određenu organizaciju nastave i učenja, koja se bazira na logici i pedagogiji. Tako se pod pojmom *obrazovni softver* podrazumevaju kako gotovi računarski programi koji se mogu koristiti u okviru sadržaja nastave, tako i programi koji pomažu i usmeravaju individualnu fazu učenja. Obrazovni softver sadrži različite nastavne programe namenjene određenim korisnicima. Iskustva u nekim razvijenijim zemljama govore da se obrazovni softver projektuje i razvija pod značajnim uticajem nauke, što je posledica razvoja nauke o informatici u obrazovanju. Postoji veliki broj klasifikacija i rangiranja obrazovnog softvera. Stalno se razvijaju nove verzije i rešenja, pa je razumljivo što se zbog toga nijedna klasifikacija ne može smatrati konačnom. Svaka od njih treba da se odlikuje fleksibilnošću i da dozvoljava izmene i adaptacije. Problematika klasifikacija i rangiranja je u svim naukama, pa i u informatici, posebno složena, jer zahteva određene unifikacije i standardizaciju. U naukama u nastajanju, kakva je informatika u obrazovanju, problemi standardizacije i unifikacije su predmet detaljnih i serioznih istraživanja, koja su u toku ili se tek planiraju.

Pri tome, treba dodati vreme i eventualne troškove korisnika obrazovnog sistema. Nabrojani resursi biće efikasnije iskorišćeni i uz veće zadovoljstvo polaznika ako su prilikom izbora sadržaja i oblikovanja sistema za e-obrazovanje primenjena odgovarajuća pedagoška, didaktička i metodička načela.

Koncept e-obrazovanja se bazira na LMS (Learning Management Systems) sistemu za upravljanje učenjem, koji objedinjuje alate za implementiranje virtuelnog programa (WWW samostana), a glavne karakteristike su:

- učenje sadržaja i navigacija kroz njih – alati za navigaciju omogućuju nizanje sadržaja za učenje u određenom redosledu, nude pomoć korisniku pri kretanju kroz prostor znanja;
- provjera znanja – implementirana je najčešće putem testova i kvizova za samoproveru, ali može uključivati i ocjenjivanje;
- autorski alati – omogućuju pohranjivanje sadržaja za učenje na WWW server i njihovo odgovarajuće povezivanje, za pravljenje testova i diskusije;
- upravljanje učenjem (*course management*) – čuvaju se različiti administrativni podaci o korisnicima i o samom sadržaju koji se uči;
- komunikacija putem računara (*computer-mediated communication, CMC*) – dozvoljava korisnicima međusobnu komunikaciju koja može biti privatna i javna, te sinhrona i asinhrona.

forum pedagoga

Softverski alati predstavljaju programe koji su namenjeni korisnicima za oblikovanje obrazovnih sadržaja koji sami savlađuju. Tu se, pre svega, misli na alate za obradu teksta, formiranje baza podataka, razna izračunavanja, grafiku i sl. Ti programski proizvodi daju velike mogućnosti za potpuno samostalno upravljanje sticanjem znanja, izgradnje veština i stvaranja navika.

Opšti principi na kojima se gradi reforma sistema obrazovanja su:

- Tri D (demokratizacija, decentralizacija i depolitizacija)
- Obrazovanje kao doživotni proces
- Inkluzivnost
- Obrazovanje za globalno informatičko društvo
- Orijentacija na kvalitet i osiguranje kvaliteta
- Obrazovanje usmereno na procese, ishode i rezultate učenja više nego na sadržaje;
- Obrazovanje zasnovano na standardima – sistematsko praćenje i procenjivanje kvaliteta i odgovornost za kvalitet;
- Obrazovanje zasnovano na integrisanom programu – horizontalna i vertikalna povezanost.
- Uvažavanje individualnih razlika među učenicima u načinu učenja, brzini napredovanja, poštovanju ličnosti učenika;
- Participativne aktivne i kooperativne metode nastave i aktivni oblici učenja;
- Uvažavanje svakodnevnog iskustva učenika i njegova integracija u sadržaje nastave.

S obzirom na to da uvođenje e-obrazovanja zahteva opsežne sistemske promene, promene je potrebno uvoditi od vrha prema dnu. Pri tome je ključna stavka jačanje (izgradnja) kompetentnog vođstva i na nivou Ministarstva i na nivou svake institucije, koje će biti sposobno kvalitetno sprovoditi promene i stvarati poželjne trendove. Tu su nam potrebne brojne kompetencije: od obrazovnog menadžera, instrukcijskih dizajnera, tehničke podrške pa sve do učitelja koji znaju primenjivati te tehnologije. U tu svrhu je potrebno izraditi obrazovne programe za stručnjake u obrazovanju i podstaknuti ih na pohađanje tih programa.

Šta su alati za e-učenje? Trenutno postoji nekoliko različitih definicija alata za e-obrazovanje (eng. courseware tool), no još uvek ne postoji jedinstvena definicija. Za izvođenje obrazovnog procesa uz pomoć informaciono-komunikacione tehnologije (Izvor: časopis *Edupoint*). Programi i podaci korišćeni u treningu baziranom na računaru[1]. Jedan od korisnih programa Moodle (akronim od *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) besplatan je e-learning softver. Ovakvi sistemi poznati su pod nazivom Course Management System ili češće Learning Management System (LMS). Izuzetno je popularan, o čemu svedoči podatak iz januara 2014. godine, kada je bilo registrovano oko 54.121 web sedište koje koristi taj sistem, gotovo 70 miliona korisnika i gotovo 7,5 miliona seminara unutar tih sistema. Sistem Moodle se koristi u raznim okolinama, od edukacijskih ustanova do velikih firmi. Najčešća funkcija mu je preneti sadržaj za učenje što većem broju korisnika bez potrebe da se okupljaju u učionicama i

[1] Izvor: časopis *Edupoint*. Programi i podaci korišćeni u treningu temeljenom na računaru. Izvor: The Free On-line Dictionary of Computing, *Hodgkin, Adam.* How Web-Based Reference Books Are Evolving Beyond the Dictionary. Retrieved 2009-01-04.

forum pedagoga

slušaonicama. Danas, kad je tempo života izuzetno ubrzan, korisnici često nemaju vremena doći na edukaciju i potrošiti radni dan na seminar. Ovakva platforma čini znanje dostupno svima kojima je to potrebno, s bilo kojeg mjesta na svijetu gde postoji pristup internetu. Privilegije sistema određene su korisničkim ulogama koje je moguće po potrebi menjati, kreirati nove ili brisati postojeće. Svakom se korisniku dodeluje određena uloga na nivou čitavog sistema ili nekog njegovog dela, npr. na nivou jednog seminara ili grupe seminara. Za svaku ulogu se može odrediti koje privilegije imaju korisnici kojima se ta uloga dodeli. Edukacijski softver: računalni softver dizajniran za edukaciju. U njemu možemo kreirati (kao autor) i koristiti (kao student) tečajeve i nastavne materijale, te pratiti rad i napredak studenta. Courseware alate ne treba shvatiti kao zamjenu za klasične knjige i udžbenike, već isključivo kao dopunu nastavi. Kako bi se mogli materijali stvoreni u jedan alat za e-obrazovanje prebaciti u drugi, potrebno je da ta dva alata podržavaju isti standard. Trenutno postoje četiri organizacije koje rade na stvaranju standarda, nažalost ne jedinstvenog već svaka stvara svoj standard. Porastom popularnosti OpenSource i freeware rešenja i na tržištu courseware alata pojavilo se nekoliko besplatnih rešenja. U ovom trenutku dva ponajbolja predstavnika besplatnih courseware alata su Moodle i Claroline. Oba su alata ne samo besplatna već podržavaju i OpenSource filozofiju, tako da uz njih dobijate i izvorni kôd.

Prednost takvog alata i OpenSource filozofije najviše će uočiti osobe koje žele i same prilagoditi alat svojim potrebama. Veliki komercijalni alati po pravilu opravdavaju svoju komercijalnost. Neki od najpoznatijih su: WebCT, BlackBoard i IntraLearn, a nešto manje poznati su: FirstClass, Lotus Learning Space, Lotus SameTime, eCollege i eLearner. Uz dobru korisničku podršku, komercijalni alati nude i mogućnosti koje besplatni, za sada, još uvek nisu u mogućnosti ponuditi: privatni prostor i postavke, bolju asinhronu i sinhronu komunikaciju, interni e-mail, korišćenje kalendara, odabir izgleda sistemske podrške, više mogućnosti u proveri znanja, podršku za audio i video, više informacija o sudelovanju učenika i studenata, podršku za razmenu sadržaja.

forum pedagoga

Zaključno razmatranje

Naime, mlade osobe danas su izrazito visoko digitalno pismene, te se nalaze među mnoštvom besplatnih sadržaja na internetu, a važno je da školski sistem pokaže pravi i ispravan put koji treba odabrati u velikoj količini informacija. Stoga je svaki budući projekt e-učenja i više nego dobrodošao. Uz zanimljiva predavanja, e-učenje dodatno podstiče učenike i studente na rad i veću motivaciju jer svaka celina iz literature ima i svoj kreativni element poput videa, logičkih igara, te raznih zadataka. Predavanja su zbog toga živopisna, pa učenici i studenti imaju više volje da ih prate. Ovim sistemom učenja poboljšana je komunikacija između nastavnika i studenata, jer student ima manji rizik ličnog izlaganja u slučaju kad želi da progovori o problemima i zamerkama. Negativne reakcije učenika i studenata važna su povratna veza (informacija) za sve nastavnike, pa e-učenje izrazito pomaže kreiranju odnosa nastavnik–učenik, nastavnik–student.

Pre uvođenja sistema e-učenja važno je odmeriti njegove prednosti i nedostatke. Među glavnim prednostima e-učenja su:

- *Vremenska i prostorna fleksibilnost* – učenje je prilagođeno individualnim potrebama korisnika (bilo kada, bilo gde), tj. korisnici uče nezavisno od vremena i prostora, a time obrazovanje postaje dostupno i onima kojima dolazak u

učionicu ne bi bio moguć, npr. zbog geografske udaljenosti ili zdravstvenih poteškoća;

- *Interakcija između studenta i nastavnika* – kako se komunikacija odvija putem računara (npr. e-mail, forumi), ona je često intenzivnija nego komunikacija u učionici. Korisnik aktivnije sudeluje i ima više komunikacije jer se pitanja postavljaju slobodnije, bez straha od autoriteta nastavnika, te tako mogu doći do izražaja i sramežljivije osobe koje inače ne komuniciraju uživo;
- *Komunikacija i grupni rad*
    - timskim radom na zajedničkim projektima razvijaju se socijalne i komunikacione veštine,
    - mogućnosti sudelovanja u nastavi u bilo koje vreme i sa bilo kojeg mesta,
    - individualizovani pristup učenicima i studentima, te prihvatanje različitih stilova učenja,
    - bolja interaktivnost profesora, učenika i studenata,
    - veći kvalitet nastave i povećanje mogućnosti usvajanja gradiva, što uključuje podsticanje učenika i studenata na analitičko mišljenje, sintetiziranje stečenih znanja kao i samostalno rešavanje problema i odlučivanje,
    - uključivanje raznih profila polaznika (zaposleni, porodični ljudi, studenti iz nedostupnih sredina, osobe s poteškoćama u kretanju, itd.),
    - jednostavnije stručno usavršavanje i prekvalifikacija − pružanje novih mogućnosti za celoživotno učenje,
    - jednostavnija organizacija predavanja svetskih stručnjaka putem videokonferencijskog prenosa, reduciranje potreba za putovanjem profesora, učenika i studenata,
    - praksa u svetskim obrazovnim institucijama dokazuje da je značaj učenja na daljinu izuzetno veliki, pogotovo za one koji se zbog obaveza ne mogu potpuno posvetiti klasičnom načinu školovanja.

U budućnosti možemo očekivati da deca više neće nositi školske torbe u školu, već fleksibilne table. Moderna tehnologija uzima svoj zamah, a toga je svesna i akademska zajednica. Zbog toga se e-učenje intenzivno sprovodi u nekim zemljama.

forum pedagoga

Literatura:

1. Bates, T. (2005). *Technology, e-Learning and Distance Education*. London: Routledge.
2. Kalakota, R. (2004). *E-business 2.0.* Zagreb: Mate.
3. Moodle.org službene stranice, http://moodle.org.
4. Merlin – sustav za e-učenje, službene stranice, http://moodle.srce.hr/2013-2014/
5. Nadrljanski, Đ. i Nadrljanski M. (2008). *Digitalni mediji – obrazovni softver*. Sombor: Pedagoški fakultet Sombor.
6. Nadrljanski, Đ. i Nadrljanski, M. (2016). *Elektroničko poslovanje.* Split: Redak.
7. Panian, Ž. (2002). *Izazovi elektroničkog poslovanja*. Zagreb: Narodne novine.
8. Stankov, S. (2009). *E-Učenje (verzija 2.0).* Split.
9. Rice, W. (2006). *Moodle E-Learning Course Development.* Packt Publishing.

* * *

E-EDUCATION – QUESTIONS AND DILEMMAS INFLUENCES AND OUTCOMES

Summary: *There is a focal question the authors are asking in this paper and they are offering the following possible replies. Those are: How and with what aim should IT be implemented into education? What should and can a student learn in the IT era of education? What is the structure of normalisation? How can an IT process didactically be reduced? What are the aims of education, which should be realised? The main idea is orientation to the user, and according to our opinion, development of the process of education requires e-learning as a method of learning and it should be started by the user. There are so many decisions of e-education and theory is very difficult to be made. Should we use licensed software of software of open code? How can we organise classes outside the classroom? How can we make teaching contents suitable for users? How can be secure institutiliatin support to e learning? We can learn from many foreign and domestic examples, but each educational process is strongly incorporated into context, so the solutions which suit someone cannot be literally overtaken.*

Key words*: e-education, informatisation of education, digital media, educational software, tools for e-education.*

* * *

Е-ОБРАЗОВАНИЕ – ВОПРОСЫ И ДИЛЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ И РЕЗУЛЬТАТОВ

Резюме: *Главные вопросы, которые, в настоящей работе, авторы ставят и предлагают возможные ответы - это: что, когда, как и с какой целью нужно предпринять, чтобы информатическая наука была включена в систему образования? Чему учащийся может научиться, при информатизации образования? Каковa структура компьютеризации? Каким способом информатизационный процесс может быть дидактически уменьшен? Какие цели образования должны быть осуществлены? Главная идея ориентации на пользователя состоит, по нашему мнению, в том, чтобы, как метод обучения, в развитии процесса обучения, использовалось электронное учение и что с ним нужно начать вместе с пользователем. Практика электронного обучения исполнена решениями, которые иногда трудно принять. Должны ли мы использовать лицензионную программу или программу с открытым исходным кодом? Как организовать учебу за пределами классной комнаты? Как учащимся приблизить учебный материал? Как обеспечить учрежденческую поддержку е-образованию? Мы можем обратиться к многим мировым и нашим примерам, но каждый образовательный процесс прочно укоренен в контекст, и решения, удобные для других, иногда прямо перенять - невозможно.*

Ключевые слова: *е-обучение, информатизация образования, цифровые СМИ, образовательная компьютерная система, инструменты для электронного обучения.*

forum pedagoga

Datum kada je uredništvo primilo članak: 22.11.2015. godine
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 17.12.2015. godine

istraživanja

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

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXI, 1, 2016.
UDK: 371.12:37-051
376.1-056.26/.36-057.874

ULOGA PEDAGOGA U PRUŽANJU DODATNE PODRŠKE UČENICIMA

Rezime: *Pružanje dodatne podrške različitim kategorijama učenika je značajna i aktuelna tema u kontekstu praktične primene inkluzije u obrazovanju. Proces pružanja dodatne podrške učenicima je veoma složen i zahteva učešće svih značajnih subjekata iz detetovog okruženja – roditelja, nastavnika, stručnih saradnika škole, obrazovnih stručnjaka izvan školske institucije itd. Školski pedagozi mogu predstavljati važnu kariku u tom procesu i preuzeti ulogu organizatora i koordinatora aktivnosti. U ovom radu razmatraju se načini na koje pedagozi učestvuju u pružanju podrške učenicima, teškoće sa kojima se suočavaju u tom procesu, kao i mogući načini unapređivanja ovog segmenta školskog rada. Kao osnova za razmatranje pomenutih pitanja, koristili su se rezultati rada sekcije Uloga pedagoga u pružanju različitih vidova podrške učenicima, održane u okviru naučnog skupa Susreti pedagoga – Pedagoški doprinos unapređivanju učenja i podučavanja, u kojoj je učestvovalo 26 pedagoga osnovnih i srednjih škola. Osnovni zaključci do kojih se došlo govore o važnosti obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika i stručnih saradnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja i unapređivanja saradnje škole sa porodicom i relevantnim društvenim institucijama. Zajedničko delovanje svih značajnih subjekata je važna pretpostavka ostvarivanja značajnijih rezultata na polju pružanja dodatne podrške učenicima.*

Ključne reči: *inkluzija u obrazovanju, dodatna podrška učenicima, školski pedagozi.*

forum pedagoga

Uvod

U skladu sa idejom da je obrazovanje osnovno ljudsko pravo i temelj razvoja pravednog društva (Ainscow, 2004), sve prihvaćeniji je stav da je inkluzivno obrazovanje ključna pretpostavka i pokazatelj kvaliteta školskog obrazovanja. Praktična primena inkluzivnog pristupa obrazovanju podrazumeva pružanje jednakih mogućnosti za kvalitetno obrazovanje svima bez obzira na pol, rasu, sposobnosti, nacionalno i versko poreklo, socio-ekonomski status i zdravstveno stanje…, tj. bez obzira na poreklo i način ispoljavanja razlika među pojedincima, ali uz uvažavanje tih različitosti.

Inkluzija u obrazovanju odnosi se na sve grupe dece i učenika koje su podložne isključivanju, a ne samo na decu i učenike sa smetnjama u razvoju. Međutim, u praksi funkcionisanja brojnih školskih sistema (pa i kod nas) u kontekstu rasprava o

potrebi i mogućnosti primene inkluzivnog pristupa obrazovanju najveća pažnja se i dalje usmerava ka obrazovanju dece i učenika sa smetnjama u razvoju u redovnim vaspitno-obrazovnim ustanovama. Stoga se neretko kao glavni argument u prilog primene inkluzivnog pristupa obrazovanju ističe da se ne može očekivati da se osobe sa smetnjama u razvoju uključe u društveni život i postanu punovredni i punopravni članovi društva ukoliko su se obrazovale pod posebnim i izolovanim uslovima (Wang, 2009), odnosno da, upravo obrazujući se zajedno sa svojim vršnjacima, ova deca postaju deo društvene sredine (Konza, 2008), što predstavlja značajnu osnovu njihovog budućeg uspešnog socijalnog funkcionisanja.

Kada se govori o inkluziji u obrazovanju, otvaraju se dve važne dimenzije ovog problema. S jedne strane, kao imperativ postavlja se zahtev za poštovanje i uvažavanje vrednosti kao što su jednakost i pravednost u obrazovanju. Pod jednakošću u obrazovanju misli se na društvenu jednakost, odnosno na stanje u kojem svi pojedinci imaju ista prava i mogućnosti za razvijanje vlastitih sposobnosti, sticanje znanja i zauzimanje određenog položaja na društvenoj lestvici, i to bez diskriminacije. Jednakost u pravima i mogućnostima na obrazovanje, pored jednakosti u dostupnosti obrazovanja, podrazumeva i obezbeđivanje jednakih uslova za obrazovanje svima i obezbeđivanje uslova da svi ostvare minimum kvaliteta standarda obrazovnih postignuća. U obrazovanju je bitno obezbediti kompenzaciju za nejednakost koja je uzrokovana faktorima koji su etički neprihvatljivi, odnosno okolnostima koje individua ne može kontrolisati. Upotrebom termina *pravednost* naglašava se, zapravo, da je neophodno u ostvarivanju jednakosti u obrazovanju uvažavati različitosti koje se javljaju među pojedincima. Pravednost, kao jedan od ključnih principa na kojem treba da se temelji savremeno školsko obrazovanje, podrazumeva, dakle, jednakost šansi uz različit tretman u obrazovanju (*Policy Brief: Ten Steps to Equity in Education* 2008; *Policy Guidelines on Inclusion in Education* 2009; Zajda et al., 2006). S druge strane, kao veoma važno pitanje nameće se problem realizacije inkluzije u školskoj praksi (Karin et al., 2012). Većina autora se slaže da inkluzija u obrazovanju predstavlja proces koji zahteva reorganizaciju škole (Hornby, 2012), promene u svesti i stavovima svih aktera školskog rada i života o pravima sve dece da se obrazuju zajedno i prihvatanje dece sa smetnjama u razvoju i dece iz osetljivih grupa sa svim njihovim specifičnostima (Wang, 2009). Inkluzija se može smatrati procesom u kome se neprestano traga za načinima na koje se može uspešnije odgovoriti na različitost. Stoga je u cilju ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja, važno adekvatno odgovoriti na individualne potrebe i mogućnosti dece, što se ostvaruje pružanjem različitih vidova dodatne podrške različitim kategorijama učenika[1].

Prema klasifikaciji OECD-a, učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju mogu se razvrstati u sledeće tri široko definisane kategorije: učenici sa smetnjama u razvoju (*students with disabilities*) čije su razvojne smetnje organskog porekla; učenici sa teškoćama u učenju (*students with learning difficulties*) koji se suočavaju sa problemima u učenju i ponašanju, pri čemu nemaju smetnje organskog porekla, niti potiču iz socijalno deprivirane sredine; učenici iz osetljivih i marginalizovanih grupa (*students with disadvantages*) kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju

[1] Iako se u ovom radu pružanje dodatne podrške učenicima vezuje za praktično ostvarivanje inkluzivnog pristupa u obrazovanju, moramo napomenuti da taj proces ima šire značenje. Većina učenika, naime, u određenom razvojnom ili životnom periodu može imati potrebu za izvesnom dodatnom podrškom.

forum pedagoga

zbog neadekvatnog socijalnog okruženja i/ili problema koji proizlaze iz nedovoljnog poznavanja jezika (*Diversity, Inclusion and Equity: Insights from Special Needs Provision*, 2003). Pored navedenih kategorija, svakako da i učenici sa izuzetnim sposobnostima spadaju u grupu učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju.

Dodatna podrška učenicima može da se pruža na različite načine i na različitim nivoima. U stručnoj i priručnoj literaturi u kojoj se navode i objašnjavaju teorijska polazišta inkluzije u obrazovanju i rešenja njene praktične primene najčešće se izdvajaju sledeći načini pružanja dodatne podrške učenicima: primena individualizovanog pristupa u nastavnom radu (prilagođavanjem metodičkih rešenja koja se primenjuju u radu sa učenicima, prilagođavanjem nastavnih sredstava i didaktičkih materijala, kao i obezbeđivanjem adekvatnih fizičkih uslova u kojima se nastava i učenje odvijaju i uslova za komunikaciju); prilagođavanje i izmena programa nastavnog rada (izmenom ishoda obrazovnog rada i standarda učeničkih postignuća, sadržaja nastave i učenja i sl.). Pored navedenog, dodatna podrška učenicima može se pružati i na sledeće načine: individualnom instruktivnom i savetodavnom pomoći u učenju i ispunjavanju školskih obaveza; obezbeđivanjem vršnjačke pomoći ili asistentske pomoći; uključivanjem zdravstvene i druge pomoći; materijalnom podrškom...

Bez obzira na vrstu podrške i načine njenog pružanja, važno je da je podrška sveobuhvatna i usmerena ne samo na učenje nego i na podsticanje komunikacije i interakcije sa drugim učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa, što može i treba da se pozitivno odrazi na emocionalni i socijalni razvoj učenika (Leicester, 2008; Skidmore, 2004; Villa et al., 2005).

Ukoliko bismo krajnje pojednostavljeno pokušali da prikažemo proces pružanja dodatne podrške učenicima, mogli bismo reći da se on sastoji iz nekoliko faza koje obuhvataju identifikaciju potreba učenika, donošenje odluka o merama podrške, njihovu primenu, praćenje i unapređivanje ostvarenih efekata. U tom procesu treba da učestvuju sve značajne osobe iz detetovog okruženja. Školski pedagozi mogu imati značajnu ulogu u pružanju dodatne podrške učenicima, ali je bitno imati na umu da svoje aktivnosti u ovom procesu pedagozi treba da ostvaruju putem različitih formi saradnje sa drugim ključnim akterima školskog rada (Hebib, 2014). U daljem tekstu biće reči o potrebi i mogućnostima, kao i načinima učešća pedagoga u kreiranju podržavajućeg školskog konteksta za rad i razvoj učenika.

forum pedagoga

Domeni delovanja pedagoga u procesu pružanja dodatne podrške učenicima

Polazeći od oblasti rada pedagoga definisanih u *Pravilniku o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012), možemo izdvojiti aktivnosti putem kojih pedagog najneposrednije učestvuje u pružanju dodatne podrške učenicima.

Pre svega, pedagog svojim delovanjem treba da doprinese stvaranju optimalnih uslova za individualni razvoj učenika. Da bi ostvario tu svoju ulogu, on može i treba da učestvuje u procesu identifikacije potreba učenika, planiranju, praćenju i vrednovanju svih aktivnosti i mera koje se preduzimaju sa ciljem pružanja dodatne podrške učenicima. Zadatke i aktivnosti u ovoj oblasti svog delovanja, pedagog realizuje radom sa učenicima, nastavnicima, roditeljima učenika i pojedincima i institucijama u lokalnoj zajednici. U tom smislu, važno je da pedagog učestvuje u radu stručnih timova koji se obrazuju za potrebe planiranja, realizacije i praćenja procesa pružanja dodatne podrške

učenicima[2], organizovanju saradnje sa drugim relevantnim institucijama i osmišljavanju i realizaciji aktivnosti kojima bi se uspostavili ili unapredili partnerski odnosi škole, porodice i lokalne zajednice. Najpre, pedagog pokreće i, zajedno sa drugim značajnim subjektima školskog rada, učestvuje u aktivnostima kojima se ostvaruje sistematsko praćenje i vrednovanje vaspitno-obrazovnog procesa i razvoja i napredovanja učenika, tako što prati uspeh i napredovanje učenika u nastavnim i vannastavnim aktivnostima, identifikuje učenike koji imaju teškoće u savladavanju nastavnog gradiva ili predispozicije za ostvarivanje izuzetnih rezultata, kao i one učenike kod kojih se javljaju problemi u ponašanju ili teškoće u uspostavljanju socijalnih odnosa.

Nakon identifikacije učenika kojima je potrebna dodatna podrška u vaspitno-obrazovnom radu, pedagog učestvuje u izradi pedagoškog profila učenika i predlaganju i odabiru vrste podrške za koju se smatra da će dati najbolje rezultate. Podrška može da se sastoji u usklađivanju programskih zahteva sa individualnim karakteristikama učenika, izboru i koncipiranju vannastavnih i vanškolskih aktivnosti kojima bi se adekvatno odgovorilo na interesovanja i potrebe učenika (i razvijanje njegovih interpersonalnih odnosa sa vršnjacima), pojačanom vaspitnom radu itd. U pomenutim aktivnostima veoma je važna saradnja pedagoga sa nastavnicima u cilju pružanja stručne podrške i pomoći u neposrednom vaspitnom i obrazovnom radu nastavnika sa učenicima, ali i uspostavljanju i razvijanju saradnje sa roditeljima učenika, relevantnim stručnjacima u lokalnoj zajednici itd. Zajedničkim radom nastavnika i stručnih saradnika mogu se unaprediti različite oblasti i segmenti školskog rada i prevazići prepreke koje bi mogle da ometaju napredovanje učenika u skladu sa njihovim mogućnostima i sposobnostima (Šaljić i sar., 2015). Takođe, pedagog može imati značajnu ulogu u razvijanju pozitivnih stavova nastavnika prema učenicima sa smetnjama u razvoju i učenicima iz osetljivih grupa, osnaživanju nastavnika za rad s njima, motivisanju nastavnika na kontinuirano stručno usavršavanje u oblasti inkluzivnog obrazovanja, kao i podsticanju nastavnika na timski rad i saradnju sa kolegama.

U pružanju stručne pomoći roditeljima učenika kojima je potrebna dodatna podrška, pedagog može učestvovati tako što će raditi na upoznavanju roditelja sa njihovim pravima i pravima njihove dece, kao i načinima putem kojih mogu biti aktivni učesnici vaspitno-obrazovnog procesa. Pedagog može inicirati realizaciju mera i aktivnosti kojima bi se doprinelo aktivnijem učešću roditelja u školskom radu i razvoju saradnje između porodice i škole.

Kada se sagledaju navedene mogućnosti i potrebe aktivnog učešća pedagoga u pružanju dodatne podrške učenicima, može se zaključiti da su domeni delovanja pedagoga brojni i raznovrsni i pritom veoma kompleksni. I sam proces pružanja dodatne podrške učenicima veoma je složen i često praćen brojnim problemima, kao što su: nedostatak osetljivosti za specifične potrebe različitih kategorija učenika i odsustvo individualizovane podrške (Isaksson et al., 2010); teškoće u programiranju školskog rada i usklađivanju standarda postignuća sa mogućnostima učenika; uspostavljanje saradničkih odnosa; obezbeđivanje prostornih i materijalnih uslova itd. (Hornby, 2012). O tome

[2] Prema važećim zakonskim rešenjima, u školi se formira stručni tim za inkluzivno obrazovanje i tim za pružanje dodatne podrške učeniku, čiji sastav treba da čine nastavnici, stručni saradnici, roditelji i stručnjaci van ustanove (na predlog roditelja) (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009; *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje*, 2010).

forum pedagoga

kako pedagozi vide svoju ulogu u pružanju dodatne podrške učenicima i sa kojim teškoćama se suočavaju u tom procesu, više reči u nastavku teksta.

Pružanje dodatne podrške učenicima u postojećoj školskoj praksi: iskustva pedagoga

U okviru nacionalnog naučnog skupa *Susreti pedagoga – Pedagoški doprinos unapređivanju podučavanja i učenja*, koji je održan na Filozofskom fakultetu u Beogradu (5. i 6. juna 2015. godine), 26 pedagoga osnovnih i srednjih škola je učestvovalo u radu sekcije pod nazivom *Uloga pedagoga u pružanju različitih vidova podrške učenicima*. Rad u sekciji bio je organizovan u vidu diskusije, a na samom početku rada pedagozi su dobili materijal za rad, u kome je trebalo da, u pisanoj formi, odgovore na četiri sledeća pitanja: u kojim konkretnim aktivnostima koje se realizuju u okviru procesa pružanja podrške učenicima učestvuju, sa kojim teškoćama se suočavaju u realizaciji tih aktivnosti, na koji način se navedene teškoće mogu prevazići, šta im je (kao izvor i vid podrške) još potrebno da bi unapredili svoje učešće u pružanju različitih vidova podrške učenicima. Pošto su navedena pitanja u materijalu za rad bila formulisana kao pitanja otvorenog tipa, u analizi dobijenih odgovora prikupljeni podaci su razvrstani u kategorije prema srodnosti njihovog sadržaja. U nastavku teksta dajemo osnovne rezultate analize prikupljenih podataka i to prema četiri teme izdvojene u postavljenim pitanjima.[3]

Učešće pedagoga u pružanju dodatne podrške učenicima. Prema dobijenim podacima, pedagozi učestvuju u brojnim aktivnostima pružanja dodatne podrške učenicima, koje su propisane i definisane zvaničnim programskim dokumentom, tj. *Pravilnikom o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). Pojedinačne aktivnosti u okviru procesu pružanja dodatne podrške učenicima u kojima pedagozi učestvuju, prema svom cilju i sadržaju, pripadaju sledećim programski definisanim oblastima rada školskog pedagoga: rad sa učenicima, rad sa nastavnicima, rad sa roditeljima učenika i lokalnom zajednicom.

Što se tiče rada sa učenicima, najveći broj ispitanih pedagoga (21) je naveo individualni savetodavni rad kao vid njihovog angažovanja u pružanja dodatne podrške učenicima (u ovu kategoriju je svrstano i pet odgovora pedagoga koji su naveli pomoć u savladavanju tehnika učenja, pošto se i ta vrsta rada sa učenicima može smatrati savetodavnim radom), a 9 pedagoga primenjuje i različite grupne forme rada (grupni savetodavni rad, rad sa odeljenjskom zajednicom u cilju prevazilaženja problema u odnosima među učenicima i prihvatanja učenika sa smetnjama u razvoju i sl.). Manji broj ispitanih pedagoga učestvuje u pružanju dodatne podrške učenicima putem rada na njihovoj profesionalnoj orijentaciji (3), planiranja i realizacije tematskih radionica (2) i učešća u radu učeničkog parlamenta (2).

Na osnovu dobijenih odgovora, moglo bi se zaključiti da u praksi rada pedagoga dominira individualni rad sa učenicima, dok su grupni oblici rada znatno manje zastupljeni. Istraživanja pokazuju da između 20% i 25% učenika sa potrebom za dodatnom podrškom nije uključeno u aktivnosti vršnjačkih grupa (Frostad & Pijl, 2007), te

[3] Moramo dodati dve bitne napomene: prvi autor rada je bio voditelj u radu pomenute sekcije; učesnici u radu sekcije su bili upoznati sa tim da će se podaci dobijeni njihovim odgovorima na postavljena pitanja u materijalu za rad iskoristiti za pripremu teksta za publikovanje.

forum pedagoga

bi rad pedagoga sa grupama učenika mogao da predstavlja važan doprinos pružanju podrške učenicima u komunikaciji i interakciji sa vršnjacima. Na taj način bi se razvijala i jačala vršnjačka podrška koja se može okarakterisati kao veoma značajna za podržavanje i podsticanje razvoja različitih aspekata ličnosti učenika (Soodak et al., 1998).

Rad sa nastavnicima, kao oblast rada u okviru koje se javljaju aktivnosti putem kojih pedagozi učestvuju u pružanju dodatne podrške učenicima, zastupljena je u odgovorima 9 ispitanih pedagoga. Zajedno sa nastavnicima, pedagozi učestvuju u prilagođavanju nastavnog procesa i uslova rada potrebama učenika, evaluaciji školskog rada, planiranju stručnog usavršavanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Četiri ispitana pedagoga naveli su da učestvuju u planiranju stručnog usavršavanja nastavnika, a aktivnosti u cilju senzibilisanja i osnaživanja nastavnika za prihvatanje inkluzivnog pristupa obrazovanju navelo je njih troje.

Nešto manje od polovine ispitanih pedagoga (tačnije 12) navelo je da u procesu pružanja podrške učenicima učestvuje putem saradnje (i savetodavnog rada) sa roditeljima, dok se odgovori samo dva pedagoga odnose na obrazovanje roditelja u oblasti inkluzije i realizaciju aktivnosti putem kojih se radi na osnaživanju roditelja za prihvatanje činjenice da njihovo dete ima potrebu za dobijanjem dodatne podrške. Saradnja sa različitim društvenim institucijama, kao što su škole, fakulteti, zdravstvene ustanove, centri za socijalni rad, pomenuta je u odgovorima 13 ispitanih pedagoga.

Aktivnosti koje se realizuju u okviru procesa pružanja dodatne podrške učenicima, kao što smo već naglasili, treba da se realizuju zajedničkim radom svih značajnih aktera školskog rada i života. Zanimljivo je, stoga, navesti i podatke koje smo dobili od ispitanih pedagoga o tome da li je, i u kolikoj meri, zastupljen saradnički rad u praksi ostvarivanja procesa pružanja dodatne podrške učenicima. Samo pet pedagoga je navelo da učestvuje u identifikaciji specifičnih potreba učenika i praćenju njihovog razvoja i napredovanja. Iniciranje ili učešće u izradi individualnog obrazovnog plana (i pedagoškog profila, koji mu prethodi) navelo je 11 ispitanih pedagoga, a delovanje u stručnim organima i timovima, kojima je jedan od važnih zadataka saradnja sa drugim značajnim subjektima i učešće u svim fazama pružanja podrške učeniku (planiranje, realizacija, evaluacija) izdvojilo je 6 ispitanih pedagoga. Samo u odgovoru jednog pedagoga izdvojeno je učešće u realizaciji raznovrsnih vannastavnih aktivnosti (koje bi bile usklađene sa potrebama učenika) i osnaživanje svih aktera školskog rada i života značajnih za pružanje dodatne podrške učenicima. Na osnovu iskaza pedagoga, može se zaključiti da se u postojećoj školskoj praksi ulažu napori usmereni ka unapređivanju zajedničkog, timskog rada u cilju pružanja adekvatne podrške učenicima. Timski rad je jedna od osnovnih pretpostavki uspešne inkluzije dece sa različitim obrazovnim potrebama u redovne škole (Lawrence Brown & Muschaweck, 2013). Uspehu timskog rada pedagog može da doprinese pokretanjem aktivnosti koje bi bile usmerene na definisanje uloga svih članova tima i uspostavljanje zajedničkog cilja, planiranje zajedničkih aktivnosti i samoevaluaciju funkcionisanja tima (prema: Lawrence Brown & Muschaweck, 2013).

Teškoće sa kojima se pedagozi suočavaju u procesu pružanja dodatne podrške učenicima. Najveći broj ispitanih pedagoga (20) naveo je teškoće u saradnji sa roditeljima učenika, koje se manifestuju u vidu roditeljske nezainteresovanosti, otpora, nerealnih očekivanja, neprihvatanja postojanja određenih problema u radu i ponašanju njihove dece. Iako nije redak slučaj da zaposleni u školi smatraju da roditelji učenika nisu dovoljno zainteresovani za učešće u vaspitno-obrazovnom radu, rezultati nekih istraži-

forum pedagoga

vanja pokazuju da roditelji nisu zadovoljni saradnjom sa nastavnicima i školom, koja nije spremna da prihvati njihovo mišljenje i sugestije o vrsti podrške koja bi bila potrebna njihovom detetu (Isaksson et al., 2010; Lawson, 2003). Uspostavljanje dobre saradnje sa roditeljima učenika predstavlja jednu od značajnih pretpostavki pružanja adekvatne podrške učenicima. U stručnoj literaturi često se može naići na ideju o važnosti učešća roditelja u radu škole, koja se utemeljuje na nalazima istraživanja koji ukazuju na to da se aktivno angažovanje roditelja učenika u vaspitno-obrazovnom procesu pozitivno odražava na redovnije pohađanje škole, školska postignuća, intelektualni, socijalni i emocionalni razvoj učenika (Afolabi et al., 2013; Bryan & Henri, 2012; Fan & Williams, 2010; Sheldon, 2007). Uloga pedagoga u unapređivanju saradnje sa roditeljima učenika mogla bi se sastojati u građenju zajedničkog značenja saradnje (za nastavnike, stručne saradnike, roditelje učenika) i planiranju aktivnosti putem kojih bi se roditelji aktivnije i direktnije uključili u obrazovanje svoje dece (Lawson, 2003).

Pored teškoća koje imaju u saradnji sa roditeljima, 20 ispitanih pedagoga je istaklo da do problema u radu sa učenicima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom dolazi usled nezainteresovanosti i otpora nastavnika. Jedan broj ispitanih pedagoga (10) smatra da značajan problem predstavlja i nedovoljna obučenost nastavnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Brojni nalazi istraživanja ukazuju da uspeh inkluzivnog obrazovanja u značajnoj meri zavisi od stavova nastavnika prema istom (Elhoweris & Alsheikh, 2006). Za učenike je veoma važan pozitivan stav nastavnika prema njihovim potrebama i obrazovanju u redovnoj školi (Farrell, 2000), a pokazalo se da takav stav imaju oni nastavnici koji su obučeni (podržani i pripremani) za primenu inkluzije (Avramidis et al., 2000). Putem iniciranja i realizacije različitih oblika i sadržaja zajedničkog rada sa nastavnicima, pedagozi mogu značajno doprineti razvoju specifičnih znanja nastavnika potrebnih za rad sa različitim kategorijama učenika, kao i usvajanju i prihvatanju vrednosti inkluzije i razvijanju pozitivnih stavova nastavnika prema obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju i drugih kategorija učenika iz osetljivih grupa u redovnim školama (Villa & Thousands, 2005).

Jedan manji broj ispitanih pedagoga je navodio teškoće koje proizlaze iz: neodgovarajuće saradnje i nekoordinisanih aktivnosti sa institucijama u lokalnoj zajednici, kao što su centri za socijalni rad, zdravstvene ustanove, policija (4); odsustva podrške nastavnicima bilo u vidu nagrade ili razumevanja od strane rukovodstva škole (4); nezainteresovanosti učenika (4); nedovoljne opremljenosti škole i neadekvatne vremenske i prostorne organizacije rada u školi (3); etiketiranja učenika i neprihvatanja različitosti među učenicima (3); obimnosti školske dokumentacije (2); velikih očekivanja od škole (1). Zanimljiv je podatak da samo jedan ispitani pedagog smatra da teškoću u pružanju dodatne podrške učenicima predstavlja nedovoljna obučenost samih pedagoga.

Mogući načini prevazilaženja teškoća u procesu pružanja dodatne podrške učenicima. Nešto manje od polovine ispitanih pedagoga (12) smatra da je teškoće na koje nailaze tokom planiranja, realizacije i evaluacije mera i aktivnosti kojima se pruža dodatna podrška učenicima moguće otkloniti ili prevazići uključivanjem i zajedničkim delovanjem svih značajnih subjekata vaspitno-obrazovnog procesa (jedan broj pedagoga je posebno istakao potrebu za unapređivanjem saradnje sa nastavnicima i roditeljima učenika). Potrebu za razvijanjem i unapređivanjem saradnje sa relevantnim institucijama, kao što su specijalne škole, zdravstvene ustanove ili centri za socijalni rad, izdvojila su tri ispitana pedagoga. Upravo to može da predstavlja značajan resurs podrš-

forum pedagoga

ke školama u pružanju odgovarajuće podrške učenicima. Da bi se pružila adekvatna podrška učenicima važan je interdisciplinarni pristup u sagledavanju i zadovoljavanju njihovih potreba kojim se integrišu znanja i perspektive stručnjaka različitih profila (Bouillet, 2013). U tom cilju, stručni saradnici mogu da predstavljaju sponu između škole i relevantnih stručnjaka i institucija.

Osim važnosti unapređivanja saradnje i saradničkih odnosa, jedan broj ispitanih pedagoga (9) navodi stručno usavršavanje kao način jačanja nastavničkih kompetencija i prevazilaženja teškoća koje nastaju u oblasti nastavničkog rada (i njihove uloge u pružanju dodatne podrške učenicima). Manji broj ispitanih pedagoga mogućnosti prevazilaženja postojećih teškoća vidi u motivisanju nastavnika materijalnim ili nekim drugim potkrepljenjima (7) ili sankcionisanjem nastavnika (1), poboljšanju uslova rada (2), obrazovanju roditelja (2), smanjenju broja učenika u odeljenju (1), zapošljavanju većeg broja stručnih saradnika u školi (1), pojačanom vaspitnom radu škole i unapređivanju rada odeljenjske zajednice (1), jasnije i preciznije razrađenoj zakonskoj osnovi školskog rada i rada školskih pedagoga (1).

Izvori i vidovi podrške potrebne pedagozima u unapređivanju njihovog delovanja u procesu pružanja dodatne podrške učenicima. Skoro polovina ispitanih pedagoga (12) smatra da bi im značajan vid podrške predstavljalo stručno usavršavanje u okviru kojeg bi dobijali konkretna uputstva za rad, ali i razvijali svoja znanja o različitim vrstama, mogućnostima i potrebama pružanja dodatne podrške učenicima, kao i karakteristikama i specifičnostima pojedinih razvojnih smetnji (posebno ukoliko se pružanje dodatne podrške učenicima prevashodno odnosi na rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju). Pored toga, mogućnosti za unapređivanje svog delovanja u oblasti pružanja dodatne podrške učenicima ispitani pedagozi (8) vide u razmeni iskustva sa kolegama (razmenom primera dobre prakse, razgovorom o teškoćama i načinima njihovog prevazilaženja…).

Unapređivanje saradnje sa relevantnim društvenim institucijama predstavlja značajan izvor podrške za 11 ispitanih pedagoga, dok tri ispitana pedagoga navode poboljšanje saradnje sa roditeljima učenika kao važan vid podrške. Ostvarivanje saradnje škole sa roditeljima učenika i drugim vaspitno-obrazovnim i stručnim institucijama, među kojima se mogu izdvojiti i specijalne škole, u stručnoj literaturi se često izdvaja kao značajan resurs podrške nastavnicima i stručnim saradnicima u njihovom radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška (Ainscow, 1999; Leicester, 2008; Villa & Thousands, 2005). Ističe se, naime, da je važno upoznati roditelje učenika sa mogućim načinima pružanja podrške učeniku, napredovanjem učenika u školskom radu, ponašanju i socijalnom i emocionalnom razvoju, a zatim ih uključiti u proces planiranja i zajedničkog razmatranja mera i aktivnosti koje treba preduzeti u procesu pružanja potrebne dodatne podrške (Garrick Duhaney & Salend, 2000). U uspostavljanju i razvijanju takve saradnje sa roditeljima učenika, važnu ulogu mogu imati pedagozi.

Jedan, doduše mali broj ispitanih pedagoga izvor podrške vidi u uvažavanju mišljenja nastavnika i stručnih saradnika o problemima u postojećoj praksi (4), zapošljavanju i angažovanju stručnih saradnika različitih profila u školskoj praksi (3), motivisanju nastavnika finansijskim sredstvima da prihvate svoje obaveze i zadatke u oblasti inkluzivnog obrazovanja (3), angažovanju pedagoških asistenata u nastavnom i školskom radu (2), jasnije definisanim zadacima i obavezama stručnih saradnika (2) itd. Iako je ove predloge navelo samo nekoliko pedagoga, ne treba zanemariti njihov značaj u ostvarivanju boljih rezultata u oblasti pružanja dodatne podrške učenicima.

forum pedagoga

Zaključak

Primena inkluzivnog pristupa obrazovanju je aktuelna odlika savremenih školskih sistema, što ne treba da čudi s obzirom na to da postoji skoro opšta saglasnost oko toga da inkluzivno obrazovanje omogućuje ostvarivanje prava na obrazovanje kao jedno od osnovnih ljudskih prava, da se takvo obrazovanje može nazvati kvalitetnim obrazovanjem i da se njime obezbeđuje društveni razvoj. U Srbiji su u poslednjoj deceniji primetni određeni pomaci u razvoju inkluzivnog obrazovanja. Pored toga što su zakonskim dokumentima važećim za oblast obrazovanja i nizom podzakonskih dokumenata stvoreni preduslovi za primenu inkluzivnog obrazovanja u školskoj praksi, objavljen je i niz priručnika koji mogu biti značajan izvor podrške zaposlenim u školi u primeni inkluzivnog pristupa obrazovanju. Na taj način identifikovane su, definisane i opisane obaveze svih značajnih aktera školskog rada u pogledu pružanja dodatne podrške učenicima.

Na osnovu uvida u sadržaj zvaničnog programskog dokumenta za rad stručnih saradnika u školi, može se zaključiti da je jedan od važnih zadataka pedagoga aktivno i kontinuirano učešće u pružanju podrške učenicima u učenju i razvoju. U tom procesu pedagog može i treba da predstavlja značajan izvor stručne pomoći i podrške nastavnicima, ali i učenicima i njihovim roditeljima.

U ovom radu, nakon objašnjenja osnovnih odlika inkluzije u obrazovanju kao teorijskog i praktičnog koncepta i pokušaja operacionalizacije značenja i sadržaja sintagme *pružanje dodatne podrške različitim kategorijama učenika*, navode se rezultati analize podataka do kojih smo došli tokom realizacije rada sekcije školskih pedagoga organizovane u sklopu nacionalnog naučnog skupa *Susreti pedagoga – Pedagoški doprinos unapređivanju podučavanja i učenja*.

Na osnovu podataka koje smo dobili od pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama, može da se zaključi da oni kao najvažnije saradnike, u ostvarivanju aktivnosti i zadataka u oblasti pružanja dodatne podrške učenicima, prepoznaju nastavnike, roditelje učenika i relevantne predstavnike lokalne zajednice. Međutim, jedna od osnovnih teškoća sa kojima se suočavaju jeste uspostavljanje dobre saradnje upravo sa ovim značajnim akterima vaspitno-obrazovnog rada. Prevazilaženje teškoća u ostvarivanju i razvijanju saradničkih odnosa pedagozi sa kojima smo realizovali rad u sekciji vide kao važnu pretpostavku uspešnog ostvarivanja inkluzije u obrazovanju. Saradnički odnosi, ne samo unutar škole nego i između škole i okruženja, čine osnovu uspešnog ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja (Bouillet, 2013). Prema tome, jedan od najvažnijih zadataka škole treba da bude rad na poboljšanju saradnje i zajedničkog delovanja značajnih subjekata u svim fazama procesa pružanja dodatne podrške učenicima (od identifikacije potreba učenika do evaluacije realizovanih mera i aktivnosti). Da bi se uspostavila uspešnija saradnja, važno je obrazovanje i senzibilisanje svih subjekata uključenih u rad i život škole za specifične obrazovne potrebe učenika. Pedagozi mogu da budu inicijatori određenih aktivnosti u školi koje bi se realizovale u tom cilju, ali njihov uspeh zavisi od spremnosti i zalaganja svih značajnih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa.

forum pedagoga

Literatura:

1. Afolabi, O., Mukhopadhyay, S. & Nenty, H. J. (2013). Implementation of inclusive education: do parents really matter? *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, god. 12, br. 3, 373−401.
2. Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools.* London: Falmer Press.
3. Ainscow, M. (2004). *Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change?* Retrived April 10, 2015 from the World Wide Web http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10833-005-1298-4#page-1
4. Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, Vol. 20, No. 2, 191−211.
5. Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education – teachers' experiences. *CEPS Journal – Center for Educational Policy Studies Journal*, Vol. 3, No. 2, 93−117.
6. Bryan, J. & Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: principles and process. *Journal of Counseling & Development*, Vol. 90, No. 4, 408−420.
7. *Diversity, Inclusion and Equity: Insights from Special Needs Provision* (2009). Paris: OECD.
8. Elhoweris, H. & Alsheikh, N. (2006). Teachers'attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, Vol. 21, No. 1, 115−118.
9. Fan, W. & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, Vol. 30, No.1, 53−74.
10. Farell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 4, No. 2, 153−162.
11. Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 22, No. 1, 15−30.
12. Garrick Duhaney, L. M. & Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, Vol. 21, No. 2, 121−128.
13. Hebib, E. (2014). Dimenzije uloge školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje*, God. 63, Br. 2, 337−350.
14. Hornby, G. (2012). Inclusive education for children with special educational needs: a critique of policy and practice in New Zealand. *Journal of International and Comparative Education*, Vol. 1, No. 1, 52−60.
15. Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergstrom, E. (2010). Struggling for recognition and inclusion parents' and pupils' experiences of special support measures in school. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*,Vol. 5, No. 1, 1−11.
16. Karin, H., Lilen, V. A., Evelien, C., Mieke H. & Katja, P. (2012). Don't pull me out!? Preliminary findings of a systematic review of qualitative evidence on experiences of pupils with special educational needs in inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 69, 1709−1713.
17. Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: responding to the challenge. In P. Kell, W. Vialle, D. Konza & G. Vogl (Eds.), *Learning and the Learner: Exploring Learning for New Times* (pp. 39−64). New South Wales: University of Wollongong.
18. Lawrence Brown, D. & Muschaweck, K. S. (2013). Getting started with collaborative teamwork for inclusion. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, Vol. 8, No. 2, 146−161.
19. Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, Vol. 38, No. 1, 77−133.
20. Leicester, M. (2008). *Creating an Inclusive School: Ideas in Action.* London: Continuum International Publising Group.
21. *Policy Brief: Ten Steps to Equity in Education* (2008). Paris: OECD.
22. *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (2009). Paris: UNESCO.
23. *Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2012.
24. *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 76/10.

forum pedagoga

25. Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, Vol. 100, No. 5, 267−275.
26. Skidmore, P. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.
27. Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, Vol. 31, No. 4, 480−497.
28. Šaljić, Z., Hebib, E. i Spasenović, V. (2015). Saradnja pedagoga sa nastavnicima u ostvarivanju inkluzivnog pristupa obrazovanju. U S. Dubljanin, M. Mitrović i V. Orlović (ur.), *Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga: Pedagoški doprinos unapređivanju podučavanja i učenja*, Zbornik radova (str. 30−36). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
29. Villa, R. A. & Thousand, J. S. (2005). Organizational supports for change toward inclusive schooling. In R. A.Villa & J. S. Thousand (Eds.), *Creating an Inclusive School* (2nd ed.) (pp. 57−81). Alexandria: ASCD.
30. Villa, R. A., Thousand, J. S., Klift, E.V. der, Udis, J., Nevin, A. I., Kunc, A., Kluth, P. & Chapple, J. W. (2005). Questions, concerns, beliefs, and practical advice about inclusive education. In R. A.Villa & J. S.Thousand (Eds.), *Creating an Inclusive School* (2nd ed.) (pp. 169−193). Alexandria: ASCD.
31. Wang, H. L. (2009). Should all students with special educational needs (SEN) be included in mainstream education provision? − A critical analysis. *International Education Studies*, Vol. 2, No. 4, 154−161.
32. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2009.
33. Zajda, J., Majhanovich, S. & Rust, V. (2006). Education and social justice: issues of liberty and equality in the global culture. In J. Zajda, S. Majhanovich, V. Rust & E. M. Sabina (Eds.) *Education and Social Justice* (pp. 1−13). Dordrecht: Springer.

* * *

THE ROLE OF A PEDAGOGUE IN GIVING ADDITIIONAL SUPPORT TO STUDENTS

Summary: *Giving additional support to different categories of students is a significant and actual topic in the context of practical application of inclusion in education. The process of giving additional support to students is complex and requires participation of all significant subjects from the child's surroundings – parents, teachers, professional collaborators at school, suitable experts outside the school, etc. School pedagogues can represent an important part in this process and they can have the role of an organiser and coordinator of activities. In this paper, we are discussing the ways in which pedagogues offer help to students, difficulties they are facing in this process, as well as possibilities of improving this segment of schoolwork. As a result, for discussing the following issues, we have used the results of the work of the section. The role of the pedagogue in giving different kinds of support to students, held within the scientific meeting The Pedagogues' Meeting – Pedagogical Contribution to Improving Learning and Teaching, where 26 pedagogues of primary and secondary schools took part. Basic conclusions we came to, tell about the significance of education and in-service of teachers and collaborators in the field of inclusive education and school and relevant social institutions. Mutual actions of all significant subjects are an important assumption for realisation of significant results in the field of offering additional support to students.*

Key words: *inclusion in education, additional support to students, school pedagogues.*

* * *

ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧАЩИМСЯ

Резюме: *Предоставление дополнительной поддержки различным категориям учащихся, является важной и актуальной проблемой в контексте практического применения инклюзии (включения) в образовании. Процесс предоставления допонительной поддержки*

forum pedagoga

учащимся – очень сложен и требует участия всех соответствующих субъектов окружающих ребенка – родителей, учителей, профессиональных сотрудников школы, соответствующих специалистов, за пределами школьных учреждений и т.д. Школьные педагоги, могут представлять собой важное звено в этом процессе и взять на себя роль организатора и координатора деятельности. В данной статье рассматриваются способы, в которых преподаватели участвуют в поддержке учащимся, трудности, с которыми они сталкиваются в этом процессе, а также, возможные пути к улучшению данного сегмента школьной работы. В качестве основы для рассмотрения упомянутых вопросов, использованы результаты работы кружка "Роль педагога при предоставлении разных видов поддержки учащимся", проведенного в рамках научного совещания" Встречи педагогов – Педагогический вклад в улучшение преподавания и обучения", в котором приняли участие 26 педагогов начальных и средних школ. Основные выводы совещания, говорят о важности образования и повышения квалификаций преподавателей и профессиональных сотрудников (консультатнтов) в области инклюзивного образования, как и развития сотрудничества между школой и семьей и соответствующими социальными учреждениями. Совместное действие всех соответствующих субъектов, является важной предпосылкой для достижения значительных результатов, при предоставлении дополнительной поддержки учащимся.

***Ключевые слова**: инклюзия (включение) в образовании, дополнительная поддержка учащимся, школьные профессиональные педагоги (консультатнты).*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 14.01.2016. godine
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 02.02.2016. godine

forum pedagoga

Dr Bisera S. JEVTIĆ
Filozofski fakultet
Univerzitet u Nišu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXI, 1, 2016.
UDK: 316.624-057.874
159.923.5-057.874

VREDNOSNE ORIJENTACIJE KAO STRATEGIJA PREVENCIJE VRŠNJAČKOG NASILJA

Rezime: *Vršnjačko nasilje je kompleksan i aktuelan problem sa kojim se suočava današnja škola, ali i društvo u celini. Primarni cilj ovog istraživanja je pronalaženje efikasnih rešenja i strategija, kako bi se problem vršnjačkog nasilja prevenirao. Poznato je da vrednosne orijentacije koje pojedinac preferira i prosocijalnost kao svojstva ličnosti mogu u velikoj meri motivisati ponašanje. Zbog toga se akcenat u ovom istraživanju stavlja na utvrđivanje vrednosnih orijentacija i formi prosocijalnosti adolescenata koje mogu najviše doprineti prevenciji vršnjačkog nasilja. Dakle, oni se smatraju zaštitnim faktorima, koji najviše mogu inhibirati ispoljavanje nasilja prema vršnjacima. Dobijeni rezultati našeg istraživanja pokazuju da preferiranje vrednosne orijentacije koja se temelji na dobronamernosti i posedovanje altruizma kao forme prosocijalnosti jeste najmanje povezano sa vršenjem nasilja nad vršnjacima, što znači da najviše doprinosi prevenciji vršnjačkog nasilja. Takođe, generalno je potvrđeno da sve vrednosne orijentacije koje su okrenute interesu i dobrobiti drugih (tradicija, konformizam, sigurnost i univerzalizam), kao i prosocijalnost uopšte, inhibiraju nasilničko ponašanje prema vršnjacima. Istraživanjem načina prevencije nasilja među vršnjacima koji se bazira na razvijanju vrednosnih orijentacija usmerenih prema blagostanju drugih i formi prosocijalnosti adolescenata želi se pružiti doprinos u stvaranju nešto drugačijeg modela prevazilaženja problema vršnjačkog nasilja, tim pre što se istraživanja u našoj zemlji ne bave ovim domenom u cilju suzbijanja vršnjačkog nasilja.*

Ključne reči: *vrednosne orijentacije, forme prosocijalnosti, strategija prevencije, vršnjačko nasilje.*

forum pedagoga

Uvod

Ozbiljnost problema nasilja među vršnjacima u školama, kao i štetnost posledica koje iz njega proizlaze, ukazuju na potrebu intervenisanja svih značajnih faktora koji učestvuju u socijalizaciji adolescenata. Sistem vrednosti je u dubokoj krizi, što se reflektuje i na shvatanja, vrednosti, vrednosne orijentacije i motive adolescenata. Danas adolescenti preferiraju vrednosne orijentacije koje su usmerene ka moći koje eksplicitno promovišu nasilje kao adekvatan način za ostvarivanje vlastitih ciljeva. Takođe, adolescenti pokazuju i sebično ponašanje, koje podrazumeva isključivo zadovoljavanje vlastitih potreba i ne uključuje brigu o drugima. Ovakvo stanje sveukupno doprinosi is-

poljavanju nasilja prema vršnjacima, jer adolescenti danas u velikoj meri nisu osetljivi na potrebe drugih, ne mogu preuzeti tuđu perspektivu, pomoći i razumeti osećanja svojih vršnjaka.

Dakle, s obzirom na značaj koji određene vrednosne orijentacije i prosocijalno ponašanje adolescenta imaju u sprečavanju vršnjačkog nasilja, neophodno je iskoristiti njihove moći u borbi protiv nasilnog ponašanja prema vršnjacima. Tačnije, insistiranje na vrednosnim orijentacijama usmerenim ka dobrobiti i interesu drugih, kao i na pozitivnom socijalnom ponašanju u cilju pomaganja, deljenja i razumevanja perspektiva i osećanja drugih, predstavlja značajnu strategiju koja predupređuje vršnjačko nasilje koje je odraz usmerenosti isključivo na lične interese.

U ovom radu su predstavljene one vrednosne orijentacije i prosocijalno ponašanje koji mogu poslužiti svim faktorima socijalizacije adolescenata, kako bi oni, svojim direktnim ili indirektnim uticajem, mogli da doprinesu prevenciji nasilja među vršnjacima.

Ovo istraživanje ističe značaj proučavanja problema vršnjačkog nasilja, ali i mogućnosti njegove prevencije, jer svako istraživanje upravo pruža veliki broj načina koji mogu poslužiti kao model i način prevladavanja nasilja među vršnjacima. Ovo je posebno značajno kada se istražuju vrednosne orijentacije i prosocijalno ponašanje adolescenata jer se mali broj istraživanja tiče značaja ovog domena u suzbijanju vršnjačkog nasilja.

forum pedagoga

Teorijski pristup problemu

Kada se govori o ličnosti, prihvatljiviji termin predstavljaju *vrednosne orijentacije*, jer je ljudsko ponašanje određeno ne samo jednom vrednošću već većim brojem sličnih vrednosti organizovanih u jednu grupu i one sve usmeravaju postupke pojedinca u jednom smeru. Usvojene nove vrednosti se integrišu u već postojeći, usvojeni sistem vrednosti, gde svaka vrednost ima svoje mesto. Petrović i Zotović (2012) vrednosne orijentacije vide kao kristalizovane vrednosne dimenzije u nečijem sistemu vrednosti, pri čemu vrednosne orijentacije podrazumevaju opšte principe ponašanja i delovanja u vezi sa određenim ciljevima, dok se vrednosti odnose na prihvaćene i cenjene ideje o društvenim odnosima koje nastojimo da ostvarimo.

Često se i termini *vrednosne orijentacije* i *životni stilovi* koriste kao sinonimi, iako među njima postoje razlike. Tako vrednosna orijentacija predstavlja opšti cilj, a životni stil način ostvarivanja tog cilja. Životni stilovi zapravo predstavljaju operacionalizaciju vrednosti, tj. jedan od mogućih načina operacionalizacije vrednosti jeste opis pojedinih životnih stilova, na osnovu koga se zaključuje o vrednosnim orijentacijama za koje se pretpostavlja da leže u osnovi određenog stila života (Joksimović, Maksić, 2006). Švarc (Schwartz, 2006) postavlja teoriju sadržaja i strukture vrednosti koja obuhvata tipologiju sa deset vrednosnih orijentacija: nezavisnost, stimulacija, hedonizam, postignuće, moć, sigurnost, konformizam, tradicija, dobronamernost i univerzalizam. Ako se posmatraju vrednosti duž dve bipolarne dimenzije, mogu se sumirati razlike između suprotstavljenih vrednosti. Jedna dimenzija postavlja otvorenost za promene nasuprot zadržavanju tradicionalnih odnosa. Ova dimenzija obuhvata konflikt između vrednosti koje naglašavaju slobodu mišljenja, ponašanja i osećanja i spremnost za promenu (nezavisnost i stimulacija) i vrednosti koje naglašavaju red, očuvanje prošlosti, otpornost na promene (sigurnost, konformizam i tradicija). Druga dimenzija postavlja

sopstveno odricanje nasuprot samounapređenju. Ova dimenzija obuhvata konflikt između vrednosti koje naglašavaju brigu za dobrobit i interese drugih (univerzalizam i dobronamernost) i vrednosti koje naglašavaju postizanje ličnog uspeha i dominacije nad drugima (postignuće i moć).

Istraživanje Šrama (2004) pokazuje da je za mlade karakteristična istovremena prisutnost materijalističko-hedonističke vrednosne orijentacije, sklonost izlaganju rizicima, potreba za društvenom moći i popularnosti, otvorenost za nove ideje i sticanje znanja, potreba za kreativnošću i potreba za postojanjem životnih ideala. Pritom, autor naglašava da u slučaju njegovog istraživanja materijalistička orijentacija ne ukazuje toliko na potrebu za ekonomskom i materijalnom sigurnošću koliko na jednu vrstu materijalističkog hedonizma koji podrazumeva potrebu za neodložnim i neposrednim zadovoljavanjem svojih želja i impulsa. Materijalistička i intelektualna vrednosna orijentacija koegzistiraju u vrednosnom sklopu omladine u Srbiji. Ova činjenica može dovesti do pogrešnog zaključka da je u vrednosnom sistemu mladih u Srbiji za intelektualnu samoaktualizaciju nužno posedovati bogatstvo, moć i slavu, a zapravo se radi o jednoj vrsti konflikta između individualnih i kolektivnih vrednosti. Dakle, na individualnom nivou kod mladih su prisutne intrinzične vrednosti, a na kolektivnom nivou snažno je prisutna internalizacija društvenih ekstrinzičnih vrednosti kao što su bogatstvo, potrošnja, moć i slava. Ipak, na manifestnom nivou postoji znatno veći stepen preferiranja intelektualnih od materijalističkih vrednosti.

Joksimović i Maksić (2006) su istraživale vrednosti i vrednosne orijentacije mladih putem njihovog iskazanog odnosa prema pojedinom načinu odnosno stilu života odnosno njegovom upražnjavanju, poželjnosti i preferenciji. Na osnovu tog odnosa se zaključuje o vrednosnim orijentacijama za koje se pretpostavlja da leže u osnovi određenog stila života. Vrednosne orijentacije usmerene na ličnu dobrobit (individualističko-egoistička orijentacija) su operacionalizovane preko preferiranog utilitarnog i hedonističkog stila, dok orijentacije usmerene na dobrobit drugih (socijalno-altruistička orijentacija) kroz prihvatanje altruističkog i prometejsko-aktivističkog stila. Ispitanicima je najprivlačniji utilitarni stil života, dok su ostala tri jednako popularna među mladima.

Mnogobrojna istraživanja (Myyry, & Helkama, 2001; Šram, 2003; Gašić Pavišić, 2004; Strayer, & Roberts, 2004; Aluede, 2006; Jolliffe, & Farrington, 2006; Schwartz, 2006; Knafo, et al. 2008; Franc i saradnici, 2008; Kojić, Markov, 2011; Vejmelka, 2012; Miliša, Bagarić, 2012; Perren, & Gutzwiller, Helfenfinger, 2012; Sadžakov, 2014) pokazuju nam da su vrednosti i vrednosne orijentacije mladih važni prediktori vršnjačkog nasilja, pri čemu se nameće pitanje kako i koje vrednosne orijentacije, kao vodeća načela i poželjni ciljevi koji motivišu pojedince na određeno ponašanje, utiču na nasilno postupanje prema vršnjacima. Vrednosti poput moći, nezavisnosti, postignuća (ostvarivanje ličnog uspeha), hedonizma (zadovoljavanje želja i ličnih potreba) i stimulacije (uzbuđenje, novost i izazovi) smatra vrednostima usmerenim prema vlastitoj dobrobiti, pa se i češće dovode u vezu s nasilnim ponašanjem uopšte, pa i prema vršnjacima. Motivacijski ciljevi na kojima se temelji moć su: socijalni status, prestiž, kontrola, dominacija nad pojedincima i materijalna dobit. Kako bi adolescenti koji preferiraju moć ostvarili navedene ciljeve i društveni status, oni u nekim situacijama pribegavaju i nasilju, a posebno kada su suočeni sa pretnjom ugledu. Vrednosti moći povezane su sa najvišim stupnjem nasilničkog ponašanja. Hedonistička orijentacija praćena je većom važnošću spoljašnjih činilaca uspeha, zastupljenijim neorganizova-

forum pedagogia

nim stilom provođenja slobodnog vremena i većom sklonošću ka negativnim oblicima ponašanja mladih.

Imajući u vidu često pominjanu činjenicu da nasilnici imaju deficite koji se odnose na njihovu moralnost, istraživana je povezanost između vršnjačkog nasilja (kako tradicionalnog, tako i sajber nasilja) s jedne strane, i različitih indikatora moralnosti, među koje se ubrajaju i vrednosti i vrednosne orijentacije, sa druge strane. U skladu sa tim, moralne vrednosti (standardi), moralne emocije i moralno opravdavanje su veoma značajni za razumevanje nasilničkog ponašanja prema vršnjacima. Moralne vrednosti nisu samo vrednosti koje pojedinci poseduju i pridržavaju ih se. Postoji značajna povezanost vršnjačkog nasilja sa višim stepenom moralnog opravdavanja, nedostatkom moralnih emocija (krivice i stida) i moralnih vrednosti, odnosno posedovanjem nepoželjnih vrednosti i vrednosnih orijentacija adolescenata, isključivo onih usmerenih ka vlastitoj dobrobiti i interesu. U povezanosti vrednosnih orijentacija i nasilničkog ponašanja prema vršnjacima, osobine ličnosti treba tretirati kao jednu intervenišuću ili medijator varijablu, što pokazuju i brojna istraživanja. Tako se može očekivati i povezanost između vrednosnih orijentacija koje u svojoj strukturi podrazumevaju neke od osobina ličnosti i određenih oblika devijantnog ponašanja koje uključuje i vršnjačko nasilje. Zbog toga je bitno imati na umu psihološku pozadinu materijalističko-hedonističke vrednosne orijentacije. Za omladinu sklonu oblicima devijantnog ponašanja, gde se ubraja i nasilničko ponašanje prema vršnjacima, karakteristična je istovremena prisutnost materijalističko-hedonističke vrednosne orijentacije i nacionalističkog sindroma koji podrazumeva prisutnost određene vrste asocijalne agresivnosti, odnosno socijalne ekskluzivnosti. U prilog ovome govore i rezultati istraživanja koje je sproveo Šram (2003), a gde je materijalističko-hedonistička vrednosna orijentacija bila u statistički značajnim korealacijama sa hostilnom depresijom i sa sociopatskom agresivnošću, kako u muškom tako i u ženskom subuzorku. S obzirom na to da je agresivnost u direktnoj vezi sa vršenjem nasilja nad drugima, osoba sa ovom vrstom agresivnosti nastoji dobiti ono što želi, uvek nastoji zadovoljiti svoje potrebe i želje ma kakve one bile, to je osoba koja voli da je se drugi boje, gruba je prema drugima. Ukratko, sociopatska agresivnost ukazuje na egocentričnost, bezosećajnost, potrebu za moći, asocijalnost i agresivnost koja se manifestuje moralno krajnje negativnom procenom drugih ljudi.

Pored mnogih činilaca koji podstiču nasilje, pa tako i nasilje prema vršnjacima (kao što je nedostatak direkne komunikacije na svim nivoima i stučnjaka za rad s nasilnom decom, izostatak kvalitetnih preventivnih programa), konzumetsko-hedonistička vrednosna orijentacija, uz dokoličarenje povezuje se s nasiljem kao novim životnim stilom mladih. Mladi usvajaju poruku potrošačkog društva da sve ima cenu, a ništa nema vrednost. Oni žele da budu primećeni, a nasilničko ponašanje je među mladima često izabran način privlačenja pažnje. Mladi nasiljem stiču svoju promociju među vršnjacima.

Prosocijalno i nasilničko ponašanje su po svom teorijskom značenju suprotstavljeni pojmovi, pa se stoga očekuje njihova negativna povezanost. Empirijska istraživanja najčešće potvrđuju takva očekivanja (Eron, & Huesmann, 1984; Rushton, et al., 1986; Obsuth, Eisner, Malti & Ribeaud, 2015), jer navedeni autori čak smatraju da se radi o suprotstavljenim ekstremima jedne dimenzije. Oni tvrde da agresija i prosocijalno ponašanje ili empatija, predstavljaju suprotne vrste međuljudskih strategija za rešavanje problema, koje se uče veoma rano u životu. Ukoliko dete nauči dobro jedan način rešavanja problema, neće nastojati da i drugi način nauči dobro. Prema tome, važan

forum pedagogia

faktor u kontroli agresivnog i nasilničkog ponašanja jeste učenje ponašanja suprotnih agresivnom, kakvo je prosocijalno ponašanje.

Metodološki pristup problemu

Vrednosne orijentacije i forme prosocijalnosti imaju ogroman uticaj i mogu oblikovati ponašanje adolescenata, a s obzirom na to da je u ovom radu naglasak na prevenciji vršnjačkog nasilja, namera nam je bila da utvrdimo *da li se vrednosne orijentacije usmerene ka dobrobiti drugih i forme prosocijalnosti adolescenata mogu koristiti kao strategija u cilju prevencije vršnjačkog nasilja.*

Ciljevi istraživanja

Spoznajni: U istraživanju su se želeli utvrditi stavovi učenika o tome koja vrednosna orijentacija i forma prosocijalnosti su najmanje povezane sa ispoljavanjem nasilja prema vršnjacima.

Pragmatični: Tragajući za strukturom opredeljenosti, želelo se dijagnostifikovati stanje da su vrednosne orijentacije usmerene ka dobrobiti i interesu drugih i forme prosocijalnosti negativno povezane sa ispoljavanjem nasilja prema vršnjacima, pa se zato mogu koristiti u cilju prevencije vršnjačkog nasilja.

Opšta hipoteza

Pretpostavka je da učenici srednje škole pozitivno procenjuju da njihove preferencije pojedinih vrednosnih orijentacija i forme prosocijalnosti ne utiču na ispoljavanje nasilja prema drugim učenicima u školi.

Uzorak

Uzorkom je obuhvaćeno 175 učenika (86 ženskih i 89 muških) različitih obrazovnih profila srednjih škola opšteg i stručnog usmerenja na teritoriji Rasinskog okruga.

Postupak u istraživanju

U skladu sa ispitivanim problemom i korišćenim istraživačkim metodama, primenjeni su odgovarajući statistički postupci koji omogućavaju prikazivanje dobijenih podataka i njihovu analizu. Od metoda obrade i analize podataka korišćena je: Deskriptivna statistika, Faktorska analiza kao oblik multivarijantne obrade podataka metodom kategoričke analize glavnih komponenata, Pouzdanost instrumenata (Krombah Alpha), t-test jer su u oba slučaja nezavisne varijable operacionalizovane kroz dve kategorije.

Instrument

Skala procene (VOFPAPVN) – Vrednosne orijentacije i forme prosocijalnosti adolescenata u cilju prevencije vršnjačkog nasilja (za učenike) konstruisana za potrebe istraživanja. Adekvatnost podataka proverena je Kajzer-Majer Olzonovim (KMO) testom čija vrednost 0,88 pokazuje da su podaci adekvatni za primenu ove tehnike.

forum pedagoga

Nalazi istraživanja i interpretacija

Cilj istraživanja je bio da se utvrdi koja od pet vrednosnih orijentacija usmerenih ka dobrobiti drugih (dobronamernost, konformizam, tradicija, sigurnost i univerzalizam) je najsnažniji zaštitni faktor vršnjačkog nasilja i može služiti kao strategija u suzbijanju nasilja među vršnjacima. Pošli smo od pretpostavke da je preferirana vrednosna orijentacija učenika koja se temelji na dobronamernosti kao vrednosti najmanje povezana sa ispoljavanjem nasilja prema vršnjacima i može se koristiti u cilju prevencije vršnjačkog nasilja. Podaci dobijeni istraživanjem potvrđuju ovu hipotezu jer najveći procenat učenika − 68,1%, potvrdio je da ne vređa druge učenike jer nema zle namere da ih povredi. Ovo se može objasniti činjenicom da dobronamernost, koja promoviše iskrenost, odgovornost i poštovanje drugih i temelji se na očuvanju i unapređenju dobrobiti i interesa drugih, ne može se povezati sa nasilnim ponašanjem prema vršnjacima. Potom sledi vrednosna orijentacija koja se temelji na univerzalizmu kao vrednosti, gde 60,7% učenika izveštava da ne zlostavlja svoje vršnjake jer ne želi da dominira nad drugima. S obzirom na to da univerzalizam promoviše mir, pravdu i toleranciju, negativno je povezan s nasilničkim ponašanjem. Zatim, 56% učenika tvrdi da ne maltretira druge učenike jer može biti kažnjeno i tako narušiti vlastiti mir i harmoniju koju žele da održe. Ova tvrdnja govori o preferenciji vrednosne orijentacije koja se temelji na sigurnosti. Nafo i saradnici (Knafo et al., 2008) navode da s obzirom na to da nasilno ponašanje predstavlja rizik za počinioca, za adolescente koji ocene sigurnost kao važnu vrednost, manje su šanse da budu nasilni jer takvo ponašanje može dovesti do kazne. Na kraju, gotovo približan broj učenika preferira tradicionalnu i konformističku vrednosnu orijentaciju, nešto više od polovine učenika. Tako je 52,6% učenika potvrdilo da ne širi laži o drugima jer religija u koju veruje propagira istinu, dok je 51,1% učenika izvestilo da se suzdržava da ismeje drugog učenika jer će na taj način prekršiti društvene norme i pravila koje poštuje. U prilog povezanosti tradicionalne i konformističke vrednosne orijentacije govori i shvatanje Švarca (Schwartz, 2006), koji navodi da su vrednosne orijentacije koje se temelje na konformizmu i tradiciji motivacijski veoma bliske jer dele isti cilj, a to je potčinjavanje u korist društveno nametnutih očekivanja. Razlika među njima se ogleda u objektima kojima se podređuju. U slučaju konformizma to su osobe sa kojima je adolescent u stalnoj interakciji (roditelji, nastavnici, vršnjaci), a što se tiče tradicije, reč je o apstraktnim objektima kao što su običaji i ideje kulture ili religije. Takođe zbog međusobne bliskosti i sličnosti, Franc i sar. (2008) tradicionalnu i konformističku vrednosnu orijentaciju objedinjuju u jednu vrednosnu orijentaciju koju nazivaju konvencionalnom vrednosnom orijentacijom i smatraju je socijalnozaštitnim faktorom socijalizacije, odnosno činiocem koji je dosledno pozitivno povezan sa ponašanjima koji se mogu smatrati poželjnim ishodima socijalizacije, a tu se sigurno ne može svrstati nasilničko ponašanje prema vršnjacima.

Sledeća analiza imala je za cilj da utvrdi da li su prisutne polne razlike između ispitanika u odnosu na njihove preferencije vrednosnih orijentacija usmerenih prema dobrobiti drugih u cilju prevencije vršnjačkog nasilja. U tu svrhu korišćen je t-test, čiji rezultati potvrđuju postojanje polnih razlika. T-test je pokazao statistički značajne razlike, pri čemu podaci pokazuju da ispitanici ženskog pola češće saopštavaju da ne vređaju druge učenike jer nemaju zle namere da ih povrede nego ispitanici muškog pola. Dakle, veći procenat devojaka preferira vrednosnu orijentaciju koja se temelji na dobronamernosti nego što je to slučaj sa ispitanicima muškog pola. Značajno je naglasiti

forum pedagogia

da istraživanjem nisu pronađene statistički značajne polne razlike u pogledu preferiranja vrednosti i vrednosnih orijentacija koje se temelje na konformizmu, tradiciji, sigurnosti i univerzalizmu i njihovog doprinosa kao zaštitnog faktora u cilju prevencije vršnjačkog nasilja. Ali i pored toga, može se uočiti da nešto veći broj mladića nego devojaka saopštava da ih preferiranje vrednosnih orijentacija koje se temelje na konformizmu i tradiciji sprečava u ispoljavanju nasilja prema vršnjacima. Isto tako, nešto veći broj devojaka u odnosu na broj mladića saopštava da ih preferiranje vrednosnih orijentacija koje se temelje na sigurnosti i univerzalizmu inhibira u vršenju nasilja nad drugim učenicima.

Učenici stručne škole češće saopštavaju da se suzdržavaju da istuku svog vršnjaka jer će na taj način prekršiti društvene norme i pravila koja poštuju u odnosu na gimnazijalce. Dakle, učenici stručne škole češće preferiraju konformističku vrednosnu orijentaciju koja doprinosi prevenciji vršnjačkog nasilja nego što je to slučaj sa učenicima gimnazije.

S obzirom na to da je vrednost Kajzer-Mejer-Olkin (KMO) testa veća od 0,3 (iznosi 0,880), a vrednost Bartlet testa statistički značajna, tj. vrednost je manja od 0,05, to nam opravdava faktorsku analizu. Faktorskom analizom glavnih komponenti izdvojeno je pet faktora koji objašnjavaju 73,266% ukupne varijanse. Prvi faktor je imenovan *Uloga različitih faktora u formiranju vrednosnih orijentacija i formi prosocijalnosti adolescenata u cilju prevencije vršnjačkog nasilja*, a čine ga deset tvrdnji iz skale procene. Utvrđeno je da je u prvom planu vrednosnih orijentacija i formi prosocijalnosti adolescenata u cilju prevencije vršnjačkog nasilja, uloga različitih faktora u njihovom formiranju. Škola i nastavnici u njoj nastoje da razviju osobine koje se smatraju društveno poželjnim i da istovremeno spreče razvijanje onih ponašanja koja se smatraju društveno negativnim. Uloga vršnjaka u formiranju vrednosnih orijentacija i formi prosocijalnosti adolescenata u cilju prevencije vršnjačkog nasilja je takođe značajna, jer je u periodu adolescencije uticaj vršnjaka najizraženiji. Značaj koji vršnjaci imaju u savremenom društvu proizlazi iz uloge koju ove grupe imaju u pripremi mladih za učešće u društvenom životu, što se objašnjava nemogućnošću roditelja da adekvatno pripreme svoju decu za aktivno učešće u strukturama društva. Porodica, kao prvi i najznačajniji faktor socijalizacije, doprinosi formiranju prosocijalnih tendencija i vrednosnih orijentacija dece uopšte, pa i onih okrenutih ka blagostanju i dobrobiti drugih.

Drugi ekstrahovani faktor, koji čine devet ajtema, imenovali smo *Vrednosne orijentacije i forme prosocijalnosti u cilju prevencije vršnjačkog nasilja.* Vrednosne orijentacije usmerene prema interesu drugih i forme prosocijalnosti adolescenata imaju važnu zaštitnu ulogu u prevenciji nasilja među vršnjacima, jer predstavljaju suprotstavljene pojmove. Dakle, preferiranje okrenutosti prema blagostanju drugih, kao i altruistička i empatička motivisanost za prosocijalno ponašanje adolescenata inhibiraju ispoljavanje nasilja prema vršnjacima i time ga preveniraju. S obzirom na to da se nasilničko i prosocijalno ponašanje smatraju međusobno isključivim oblicima ponašanja, često preveniranje ili smanjivanje nasilničkog ponašanja uključuje jačanje ili izgrađivanje prosocijalnih veština adolescenata.

Treći imenovan faktor *Ispoljavanje verbalnog, socijalnog i seksualnog nasilja prema vršnjacima* i četvrti faktor *Izloženost verbalnom, socijalnom i seksualnom vršnjačkom nasilju* identifikuju iste oblike vršnjačkog nasilja − verbalno, socijalno i seksualno nasilje. Razlika među ovim faktorima se ogleda u socijalnoj ulozi koju adolescenti imaju u odnosu na navedene oblike vršnjačkog nasilja. Tako, trećeimenovani

forum pedagoga

faktor govori o nasilnicima, a četvrti o žrtvama verbalnog, socijalnog i seksualnog nasilja. Počinioci nasilja u odnosu na ostale učesnike vršnjačkog nasilja nisu emocionalno kompetentni, teško uspostavljaju intimne odnose, manje su empatični i nemaju osećaj krivice ili griže savesti. Uloga žrtve je gotovo uvek povezana s vrlo niskim samopoimanjem. Popadić (2009) navodi da su žrtve ona deca koja su fizički slabija, bojažljiva, povučena i anksiozna. Ova deca su nesigurna, ne poseduju asertivne veštine i na napad najčešće reaguju povlačenjem i plačom. Što se tiče verbalnog nasilja, ono podrazumeva namerno korišćenje neprijatnih reči kako bi se nanela psihološka povreda (vređanje, nazivanje pogrdnim imenima, omalovažavanje, kritikovanje). Socijalno ili relacijsko nasilje podrazumeva dosta suptilnije oblike nanošenja emocionalne štete žrtvi (ignorisanje, izolacija, isključivanje ili izbegavanje, širenje glasina). Verbalno i socijalno vršnjačko nasilje podrazumevaju psihološko nasilje, čije su posledice u odnosu na fizičko, dosta ozbiljnije i mogu znatno ugroziti normalno psihosocijalno funkcionisanje adolescenata. Seksualno zlostavljanje se odnosi na svaki oblik uznemiravanja sa seksualnom konotacijom.

Peti izdvojeni faktor *Ispoljavanje i izloženost fizičkom vršnjačkom nasilju* predstavlja oblik nasilja koji nije dominantan oblik vršnjačkog nasilja u našem istraživanju. To važi kako za počinioce, tako i za žrtve fizičkog nasilja, što znači da je najmanji broj učenika fizički zlostavljao svoje vršnjake i bio fizički napadan od strane drugih učenika. Fizičko nasilje predstavlja oblik vršnjačkog nasilja koji se uglavnom ne javlja samostalno, već najčešće u kombinaciji sa verbalnim nasiljem, što u našem istraživanju nije prepoznato. Ovaj oblik vršnjačkog nasilja uključuje direktan fizički napad na žrtvu (šamaranje, udaranje, davljenje, bockanje, šutiranje, guranje, udarci nogom, šakom, ugrizi, pljuvanje, oštećivanje ili uništavanje odeće ili imovine žrtve). Žrtve fizičkog vršnjačkog nasilja su češće mladići nego devojke, a isto tako nasilnici su češće mladići. Iako je fizičko nasilje uočljivije po posledicama u odnosu na ostale oblike vršnjačkog nasilja, one ne mogu bitno da ugroze psihičko zdravlje adolescenata.

Ispitivanjem ovog problema u nekom od sledećih istraživanja, oblast vrednosnih orijentacija sa indikatorima procesa vršnjačkog nasilja dobiće na još većem značaju.

Zaključak

Sprovedenim istraživanjem nastojali smo da utvrdimo koje vrednosne orijentacije i forme prosocijalnosti učenika su najmanje povezane sa ispoljavanjem nasilja prema vršnjacima. U tom smislu, njihovo identifikovanje ima značajnu ulogu u prevenciji vršnjačkog nasilja, jer bi njihovo jačanje inhibiralo nasilničko ponašanje. Takođe smo utvrdili na koji način različiti faktori − roditelji, nastavnici i vršnjaci, najviše doprinose formiranju vrednosnih orijentacija i formi prosocijalnosti u cilju prevencije nasilja među vršnjacima.

Utvrđeno je da preferirana vrednosna orijentacija učenika koja se temelji na dobronamernosti kao vrednosti najmanje je povezana sa ispoljavanjem nasilja prema vršnjacima i može se koristiti u cilju prevencije vršnjačkog nasilja. Posedovanje altruizma kao forme i motiva prosocijalnog ponašanja najmanje je povezano sa vršenjem nasilja nad drugim učenicima. Reč je o pomažućem ponašanju koje preduzimamo isključivo radi unutrašnjeg zadovoljstva, a ne sa ciljem dobijanja zauzvrat vlastitog dobitka. Najmanje je prisutno ono prosocijalno ponašanje koje kao motiv ima dobijanje neke

forum pedagoga

vrste nagrade, bilo materijalne ili socijalne. Utvrđeno je da najmanji procenat učenika ne zlostavlja svoje vršnjake jer im je bitno da drugi pohvale njihovo dobro ponašanje. Takođe, istraživački rezultati pokazuju da nisu detektovane razlike među učenicima, kako u odnosu na pol tako i u odnosu na tip srednje škole. To znači da približno podjednak broj mladića i devojaka poseduje forme prosocijalnosti koje doprinose prevenciji vršnjačkog nasilja. Nešto veći broj devojaka nego mladića generalno se prosocijalno ponaša, što ima značajnu ulogu u prevenciji vršnjačkog nasilja. Takođe, nisu utvrđene ni razlike između učenika stručne škole i gimnazijalaca u odnosu na forme prosocijalnosti koje oni poseduju u cilju prevencije vršnjačkog nasilja, što znači da približno podjednak broj učenika stručne škole i gimnazijalaca poseduje forme prosocijalnosti koje doprinose prevenciji vršnjačkog nasilja.

Istraživanjem smo nastojali da otkrijemo na koji način roditelji, nastavnici i vršnjaci najviše doprinose formiranju vrednosnih orijentacija i prosocijalnih tendencija koje sprečavaju ispoljavanje nasilja prema vršnjacima. Roditelji koji svojim prosocijalnim ponašanjem predstavljaju deci model za identifikaciju najviše doprinose formiranju vrednosnih orijentacija (pre svega dobronamernosti) i formi prosocijalnosti adolescenata koje su negativno povezane sa ispoljavanjem nasilja prema vršnjacima. Roditelji kao altruistički uzor odnosno model za imitaciju i identifikaciju, njihova toplina, prihvatanje, kao i demokratska i prijatna porodična atmosfera doprinose formiranju njihovih vrednosnih orijentacija i formi prosocijalnosti u cilju prevencije vršnjačkog nasilja. Nastavnici koji upućuju verbalne poruke učenicima u vidu saveta najviše doprinose formiranju vrednosnih orijentacija usmerenih ka dobrobiti drugih i formi prosocijalnosti adolescenata u cilju prevencije vršnjačkog nasilja. S obzirom na to da su u periodu adolescencije odnosi sa vršnjacima intenzivniji od ostalih socijalnih odnosa, potvrđeno je da značaj vršnjaka kao faktora pripreme za učešće u društvenom životu najviše doprinosi formiranju vrednosnih orijentacija i formi prosocijalnosti adolescenata u cilju prevencije vršnjačkog nasilja.

S obzirom na to da je učestalost vršnjačkog nasilja u stalnom porastu, kao jedan od prioriteta ističe se prevencija nasilja kao i minimizovanje negativnih efekata nasilja. Jedan od bitnih koraka na tom putu je definisanje strategije prevencije vršnjačkog nasilja koja će u svojoj osnovi imati razvijanje i formiranje vrednosnih orijentcija koje se zasnivaju na formama prosocijalnosti.

forum pedagogija

Literatura

1. Aluede, O. (2006). Bullying in Schools: A Form of Child Abuse in Schools. *Educational Research Quarterly*, 30, 31−39.
2. Bilić, V. (2012). Značenje nekih aspekata morala i moralnog opravdavanja u razumevanju nasilja prema vršnjacima u realnom i virtualnom svetu. *Nova prisutnost*, 10 (3), 459−477.
3. Vejmelka, L. (2012). Neke determinante vršnjačkog nasilja u adolescenciji. *Ljetopis socijalnog rada*, 19 (2), 215−240.
4. Gašić Pavišić, S. (2004). Nasilje u školi i mogućnosti prevencije. U: S. Krnjajić (prir.): Socijalno ponašanje učenika, (168−187). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
5. Joksimović, S., Maksić. S. (2006). Vrednosne orijentacije adolescenata: usmerenost prema sopstvenoj dobrobiti i dobrobiti drugih. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38 (2), 415−429.
6. Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Examing the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32 (6), 540−550.
7. Kojić, M., Markov, Z. (2011). Prosocijalni diskurs i moralnost kao imperativ u prevenciji nasilja u društvu. *Pedagogija*, 66 (2), 234−245.

8. Knafo, A., Daniel, E. & Khoury-Kassabri, M. (2008). Values as protective factors against violent behavior in jewish and arab high schools in Israel. *Child Development*, 79, 652−667.
9. Marušić, I., Pavin Ivanec, T. (2008). Praćenje vršnjačkog nasilja u osnovnim školama: spolne razlike u učestalosti i vrstama nasilnog ponašanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (1), 5−19.
10. Miliša, Z., Bagarić, M. (2012). Stilovi ponašanja i vrijednosne orijentacije. *Medianali*, 6 (12), 68−104.
11. Myyry, L. & Helkama, K. (2001). University Students' Value Priorities and Emotional Empathy. *Educational Psychology*, 21 (1), 25−40.
12. Nedimović, T., Biro, M. (2013). Ko su žrtve vršnjačkog nasilja? *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45 (1), 150−168.
13. Obsuth, I., Eisner, M. P., Malti, T. & Ribeaud, D. (2015). The developmental relation between aggressive behaviour and prosocial behaviour: A 5-year longitudinal study. *BMC Psychology*, 3 (16), 1−15.
14. Petrović, J., Zotović, M. (2012). Adolescenti u Srbiji: u traganju za novim vrednostima. *Teme*, 1, 47−66.
15. Perren, S. & Gutzwiller Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 195−209.
16. Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju.
17. Sadžakov, S. (2014). Egoizam i altruizam. *Filozofska istraživanja*, 34 (3), 407−426.
18. Strayer, J. & Roberts, W. (2004). Empathy and Observed Anger and Aggression in Five–Year Olds. *Social Development*, 13 (1), 1−13.
19. Schwartz, S. (2006). Basic Human Values: Theory, Measurement, and Applications. *Revue Française de Sociologie*, 47 (4), 929−968.
20. Tomonjić, G., Blagojević Radovanović, R., Pavlović, J. (2011). Koliko je nasilje prisutno u školi. *Pedagoška stvarnost*, 56 (1−2), 46−58.
21. Franc, R., Sučić, I., Šakić, V. (2008). Vrijednosti kao rizični i zaštitni čimbenici socijalizacije mladih. *Diacovensia*, 16 (1−2), 135−148.
22. Šram, Z. (2004). *Vrednosti i devijantno ponašanje mlaih.* U: S. Mihajlović (prir.). *Mladi zagubljeni u tranziciji* (65−94). Beograd: Centar za proučavanje alternativa.
23. Šram, Z. (2003). Vrijednosne orijentacije i struktura ličnosti: relacije na srednjoškolskom uzorku završnog razreda. *Pedagogija*, 41 (3−4), 91−114.

* * *

VALUE ORIENTATIONS AS STRATEGY FOR PREVENTION PEER VIOLENCE

Summary: *Peer violence is complex and actual problem, which the contemporary school is facing, and the society as a whole. The primal aim of this research is finding efficient solutions and strategies, so that we can prevent the problem of peer violence. It is clear that value orientations which the individual prefers and pro-sociality as personality trait, can in great extent motivate behaviour. This is why, in the research we are determining value orientations in the form of pro-sociality of adolescents, which can contribute to prevention of peer violence in great extent. Therefore, they are considered protective factors, which can mostly inhibit violence among peers. Given results of our research show that preferring value orientation, which is based on generosity and altruism as a form of pro-sociality, is at least connected to peer violence, and mostly contributes to prevention of peer violence. In addition, it has been generally confirmed that all value orientations, which are in favour of interest and well-being of the others (tradition, conformism, security and universalism) as well as prosociality in general, inhibit peer violence. Studying the ways of preventing violence among peers, based on developing value orientation directed to well being of others and the form of pro-sociality of adolescents, we want to contribute to forming a different model of overcoming the problem of peer violence, even more because research in our country is not based on this domain with the aim of extinguishing peer violence.*

Key values: *value orientations, forms of pro-sociality, prevention strategies, peer violence.*

forum pedagoga

* * *

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК СТРАТЕГИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НАСИЛИЯ МЕЖДУ РОВЕСНИКАМИ

Резюме: *Насилие между ровесниками является сложной и важной проблемой, стоящей перед современной школой и обществом в целом. Основной целью данного исследования является поиск эффективных решений и стратегий по проблеме предотвращения этого насилия. Известно, поведение в значительной степени мотивируют ценностные ориентации человека и просоциальность (склонность к общению, дружелюбию). Именно поэтому, основное внимание, в данном исследовании, обращается на определение ценностных ориентаций и просоциальность подростков, что может больше всего способствовать предотвращению насилия. Значит, эти мотивы считаются защитными факторами, которые могут ингибировать насильственное поведение, по отношению к ровесникам. Результаты нашего исследования показывают, что предпочтение ценностных ориентаций, которые основываются на принципах добросовестности и альтруизма, как формы просоциальности - в наименьшей степени могут связаться с осуществлением насилия над сверстниками; это значит, что эти мотивы способствуют, больше всего, предотвращению насилия. Кроме того, как правило, подтверждается, что все ценностные ориентации, направленные на интерес и благополучие другого человека, (традиция, конформизм, безопасность и универсализм) как и просоциальность вообще, подавляют агрессивное поведение, по отношению к сверстникам. В основе нашего исследования путей предотвращения насилия среди сверстников, лежит развитие ценностных ориентаций, направленных на благо других и просоциальность; мы хотели внести свой вклад, в несколько иную модель для преодоления проблемы насилия между сверстниками, тем более, что исследования в нашей стране этой областью, борьбой с насилием среди подростков - не занимаются.*

Ключевые слова*: ценностные ориентации, формы просоциальности, стратегия профилактики, насилие среди сверстников.*

forum pedagogia

Datum kada je uredništvo primilo članak: 10.12.2015. godine
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 24.12.2015. godine

Dr Tomka G. MILJANOVIĆ
Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad
Mr Ana N. ĐOKIĆ OSTOJIĆ
OŠ „Sveti Sava", Kragujevac
Dr Vera S. ŽUPANEC
MSc Tijana Z. PRIBIĆEVIĆ
Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXI, 1, 2016.
UDK: 371.3::5(497.11)
373.31.214(497.11)
316.64:371.011.3-051:91(497.11)

STAVOVI NASTAVNIKA BIOLOGIJE O REALIZACIJI PROGRAMA BIOLOGIJE U OSNOVNOJ ŠKOLI

Rezime: *Novi, reformisani Nastavni plan i program za osnovnu školu u Republici Srbiji postepeno je uveden, razred po razred, od 2003/2004. do 2010/2011. školske godine. Prema važećem Nastavnom planu za osnovnu školu, biologija je kao samostalan predmet, zastupljena od V do VIII razreda sa 2 časa nedeljno. U okviru reforme, promenjen je i Nastavni program biologije u osnovnoj školi. U cilju sagledavanja stavova i mišljenja profesora biologije osnovnih škola o izmenama u programu biologije, kao i uspešnosti i poteškoćama u realizaciji programa biologije u nastavnoj praksi, sprovedena je anketa za nastavnike biologije. Anketirano je 111 nastavnika iz osnovnih škola. Komentari i ocene novih reformisanih programa biologije za osnovnu školu koje su u anketi dali nastavnici biologije su oprečne i kreću se od toga da su rezultati reforme pozitivni, solidni, dobri... do ocene da reforme programa biologije u suštini nije ni bilo, osim promene u redosledu izučavanja antropologije i ekologije u VII I VIII razredu. Većina anketiranih nastavnika je svoju realizaciju programa biologije u osnovnoj školi ocenila kao uspešnu ili vrlo uspešnu. U radu su dati i predlozi nastavnika za još efikasniju realizaciju programa biologije u narednom periodu.*

Ključne reči: *osnovna škola, reforma nastavnog plana i programa, program biologije, realizacija programa biologije, stavovi nastavnika biologije.*

forum pedagoga

Nastavnici su važan činilac u obrazovnom procesu. Sve promene i reforme u obrazovanju, kako one koje se odnose na promenu obrazovne politike, tako i promene u Nastavnom planu i programu, direktno se sprovode od strane nastavnika u neposrednom radu sa učenicima. Nedavno završena reforma osnovnoškolskog obrazovanja u Republici Srbiji podrazumevala je proces decentralizacije upravljanja školama, izmene nastavnih planova i programa za pojedinačne predmete, smanjenje obima sadržaja predmeta i promene u načinu rada nastavnika u učionici, u školi i lokalnoj zajednici. Zato su mišljenja i stavovi nastavnika, kao neposrednih učesnika u nastavnom procesu, o promenama koje su tokom reforme ostvarene, veoma važni. Problemi i poteškoće sa

kojima se nastavnici suočavaju tokom realizacije važećeg nastavnog programa biologije u osnovnoj školi i njihovi predlozi za uspešniju realizaciju programskih ciljeva i zadataka i samog programa mogu biti od koristi pri koncipiranju novih nastavnih programa biologije. Tim pre što reforma obrazovanja u savremenom dobu, u kome se odvijaju brze promene u svim sferama društva, treba da bude jedan kontinuiran proces.

Cilj ovog rada je sagledavanje stavova nastavnika biologije o promenama u programima biologije za osnovnu školu tokom reforme osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja u našoj zemlji, kao i njihovo viđenje realizacije važećeg programa biologije za osnovnu školu u nastavnoj praksi.

Podatke izložene u ovom radu dobili smo anketiranjem 111 nastavnika biologije koji su zaposleni u osnovnim školama u Republici Srbiji. Anketa je obuhvatala 6 pitanja, jedno pitanje otvorenog tipa (prvo pitanje) i pet pitanja zatvorenog tipa (pitanja od 2 do 6). Rezultati ankete su predstavljeni procentualnom zastupljenošću ponuđenih varijacija odgovora u okviru svakog pojedinačnog pitanja, u odnosu na ukupan uzorak nastavnika.

Rezultati istraživanja i diskusija

U pogledu strukture uzorka nastavnika biologije prema polu anketirano je 89 žena (80,18%) i 22 muškarca (19,82%). Struktura uzorka nastavnika biologije prema godinama radnog iskustva prikazana je u Tabeli 1.

Tabela 1: *Radno iskustvo anketiranih nastavnika*

Godine radnog iskustva	Broj	%
do 10	48	43,24
od 11 do 20	39	35,14
od 21 do 30	16	14,41
od 31 do 40	8	7,21

forum pedagoga

Anketirani nastavnici imaju različitu dužinu radnog staža u prosveti: 48 nastavnika (43,24%) ima do 10 godina radnog staža, 39 nastavnika (35,14%) od 11 do 20 godina radnog staža, 16 nastavnika (14,41%) od 21 do 30 godina radnog staža, a 8 nastavnika (7,21%) od 31 do 40 godina radnog staža. Struktura uzorka nastavnika biologije prema polu i radnom iskustvu je relevantna za prikupljanje i obradu podataka istraživanja.

Prvo pitanje u anketi se odnosilo na *Mišljenja nastavnika biologije o rezultatima reforme osnovnoškolskog obrazovanja u domenu promena nastavnog programa biologije*. Ovo pitanje je bilo otvorenog tipa. Rezultate reforme programa biologije za osnovnu školu u Republici Srbiji nastavnici su različito ocenili. Jedna grupa nastavnika smatra da su rezultati reforme dobri i da doprinose podizanju kvaliteta nastavnog procesa. Druga grupa nastavnika smatra da su rezultati reforme loši (a posebno zamena redosleda izučavanja nauke o čoveku i ekologije u VII i VIII razredu). Treća grupa nastavnika smatra da suštinske reforme nastavnih programa biologije za osnovnu školu nije ni bilo.

Dok su pojedini nastavnici istakli da je smanjenje obima nastavnih sadržaja dalo pozitivne rezultate, drugi smatraju da su nastavni sadržaji pojedinih oblasti mehanički skraćeni, bez suštinskog promišljanja o kvalitetu tih izmena.

U svom sagledavanju protekle reforme nastavnici su istakli i problem udžbenika. Njihovo mišljenje je da postojanje više izdavača odobrenih udžbenika nije donelo očekivani kvalitet. Većina novih udžbenika biologije za sve razrede po njihovoj oceni je siromašna u prikazu sadržaja, tako da učenici teško uče iz udžbenika. Istakli su takođe da se u malo udžbenika promovišu praktična i primenjiva znanja.

U svojim komentarima reforme nastavnici su se osvrnuli i na Obrazovne standarde za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet biologija, za koje smatraju da su brojni i neprecizno formulisani. Razlog za to nalazi se u činjenici što je prvo usvojen nastavni program, a nakon toga standardi, umesto da je bilo obrnuto.

U radu Džamić Šepa i Miljanović (2013) istaknuto je da se reforma nastavnog programa biologije za osnovnu školu odvijala u dva pravca. Reforma je obuhvatila izmene programskih sadržaja u delu smanjivanja obima sadržaja, rasterećenja programa faktografije i zapamćivanja i izmene redosleda izučavanja nauke o čoveku i ekologije. Drugi pravac reforme je bio usmeren ka promenama u samim učionicama i povećanju udela primene metoda i oblika rada koji aktivno uključuju učenike u proces sticanja znanja. U tom smislu su u načinu ostvarivanja programa nastavnicima date smernice za svaki razred kako da realizuju program. Oni su imali obavezu da te smernice sprovedu u delo. „Potrebno je uvažiti visoku obrazovnu i motivacionu vrednost aktivnih i interaktivnih (kooperativnih) metoda nastave/učenja te kroz sve programske celine dosledno osigurati da najmanje jedna trećina nastave bude organizovana upotrebom ovih metoda" (*Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik* 6/2009). Na osnovu odgovora nastavnika na prvo pitanje u anketi, čini se da nastavnici biologije u svom radu na ovaj zahtev ne obraćaju dovoljno pažnju, kao što nedovoljno koriste i mogućnost da sami kreiraju realizaciju nastavnog programa u delu mogućnosti koje su im u programu ostavljene.

Predlozi nastavnika za sledeću reformu nastavnog programa biologije su: dalje rasteretiti programe biologije u svim razredima, predvideti više časova za vežbe i ponavljanje gradiva, izvršiti vertikalno povezivanje nastavnih sadržaja biologije od V do VIII razreda, u kreiranje budućе reforme osnovnoškolskog obrazovanja uključiti najbolje nastavnike koji su svojim radom i kreativnošću dokazali u nastavnoj praksi. Saznanja nastavnika iz neposrednog rada sa učenicima su najmerodavnija za kreiranje novih programa i reforme obrazovanja u celini. Zato su njihovi predlozi i sugestije prihvatljivi.

Program biologije za osnovnu školu tokom najnovije reforme obrazovanja u Republici Srbiji nije značajnije promenjen. Tako ovaj program bez značajnijih izmena praktično važi više od 20 godina. U programu biologije u V razredu zastupljene su sledeće nastavne teme: Uvod (6 časova), Osobine živih bića i raznovrsnost živog sveta (12), Carstvo biljaka – građa i životni procesi biljaka (31), Raznovrsnost biljaka, značaj i zaštita (17) i Carstvo gljiva (6 časova), Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik 6/2007.

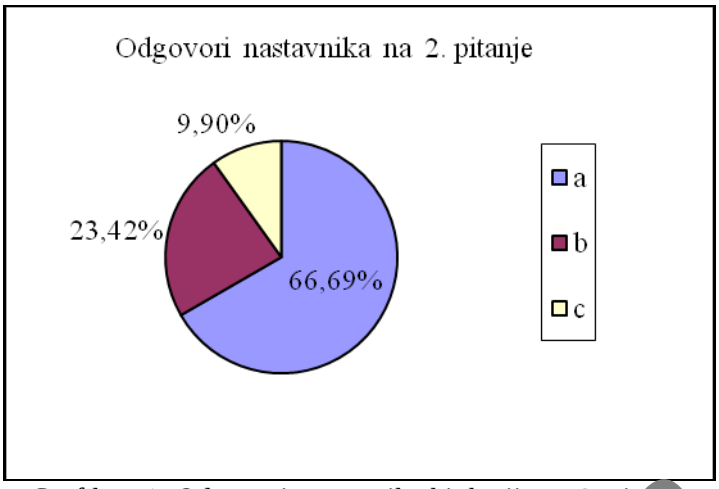
Odgovori nastavnika biologije na pitanje *Koliko uspešno realizujete program biologije u V razredu osnovne škole?* prikazani su na Grafikonu 1.

a) uspešno,

b) veoma uspešno,

c) imam neznatnih poteškoća u njegovoj realizaciji.

forum pedagoga



Grafikon 1: *Odgovori nastavnika biologije na 2. pitanje*

Iako je program biologije za peti razred obiman i težak, većina nastavnika (74 ili 66,67%) se izjasnilo da ga uspešno realizuju u nastavnoj praksi, a veoma uspešno 26 nastavnika (23,42%,). Većina učenika petog razreda osnovne škole je zainteresovana za biologiju, kao novi nastavni predmet. Zato ne iznenađuje to što visok procenat nastavnika uspešno i veoma uspešno realizuju program biologije u ovom razredu. Mali broj nastavnika (11 nastavnika ili 9,90%) ima poteškoća u realizaciji programa biologije u V razredu. Analizom njihovih odgovora te problemi se odnose na: materijalno-tehničku opremljenost škola, programske sadržaje, redosled nastavnih tema i nastavnih jedinica, organizaciju rada škole i kvalitet nastavnih udžbenika biologije.

U pogledu *materijalno-tehničkih uslova za rad* nastavnici su naveli: nepostojanje kabineta za biologiju u njihovim školama, nedostatak nastavnih sredstava, zastarelost postojećih nastavnih sredstava, nedostatak ili nedostupnost korišćenja informacione tehnologije u nastavi. Problem materijalno-tehničkih uslova rada u našim školama je evidentan, jer reformske procese u obrazovanju nisu pratila materijalna ulaganja u opremanje i poboljšavanje uslova rada u školama.

Pretežno botanički sadržaji u programu biologije za V razred pružaju široke mogućnosti za korišćenje prirodnog botaničkog materijala i botaničkih zbirki (Miljanović i Mihajlović, 2006). Izrada botaničkih zbirki i školskog herbara delom predstavlja rešenje i za nedostatak nastavnih sredstava za nastavu biologije u ovom razredu. Njihovim korišćenjem bi se ostvario princip očiglednosti, koji je veoma važan u nastavi biologije jer omogućuje učenicima bolje i efikasnije usvajanje nastavnih sadržaja. Tome svakako treba dodati zastupljenost velikog broja vežbi u ovom razredu (čak 15), čija je realizacija realno moguća u svim školama. Značaj vežbi ogleda se i u tome što vežbe doprinose kvalitetu nastavnog rada i razvijanju praktičnih aktivnosti kod učenika.

Drugi problem u realizaciji programa biologije u V razredu koji su nastavnici naveli jesu sami *nastavni sadržaji* u ovom razredu, iako je njihov obim neznatno smanjen u odnosu na raniji program. Nastavnici smatraju da je gradivo biologije u ovom razredu i dalje obimno, sa mnogo apstraktnih sadržaja i pojmova koji nisu primereni uzrastu učenika. Učenici imaju problem sa razumevanjem gradiva o ćeliji, algama, mikroorganizmima, virusima, životnim procesima kod biljaka... Nastavnici smatraju da zbog obimnosti sadržaja nemaju dovoljno časova za vežbe i utvrđivanje gradiva. Zbog

forum pedagoga

toga je veoma važno da nastavnici tokom obrade nastavnih sadržaja iz biologije u V razredu, kao i pri njihovom ponavljanju i utvrđivanju, insistiraju na njihovoj suštini.

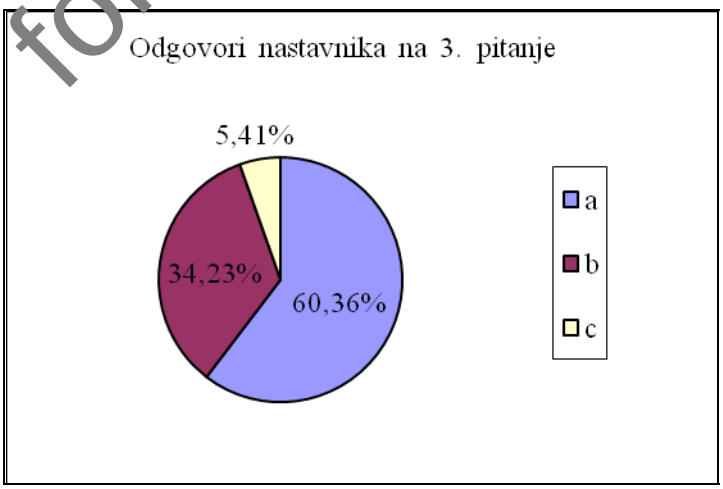
U realizaciji programa biologije u V razredu nastavnici su istakli problem da se redosled nastavnih jedinica ne poklapa sa vegetacionim periodom biljaka, što umanjuje efikasnost i očiglednost nastave u ovom razredu. Na primer, cvet se obrađuje u decembru ili januaru, a raznovrsnost biljaka u aprilu, kada nema adekvatnog prirodnog materijala. Na ovaj problem i mogućnost njegovog rešavanja ukazano je i u radu Miljanović i Mihajlović (2006): „Pošto često nije moguće ostvariti sinhronizaciju obrade botaničkih sadržaja sa mogućnošću korišćenja svežeg botaničkog materijala, potrebno je koristiti herbarizovan biljni materijal u vidu različitih botaničkih zbirki".

Nastavnici su takođe istakli važnost organizovanja jednodnevnih nastavnih ekskurzija u lokalnoj sredini koje su predviđene programom (na primer, vežbe *Golosemenice (prepoznavanje)* i praktičnog rada *Prikupljanje biljaka za školski herbarijum)*. Poteškoću u njihovoj realizaciji predstavlja časovna organizacija rada škole, koja im onemogućava organizaciju i realizaciju vežbi u prirodi koje traju nekoliko sati. Učenici ne mogu otići na teren tokom radnog dana kada se nastava izvodi prema utvrđenom rasporedu časova. Razumevanjem uprave škole, saradnjom sa ostalim nastavnicima, timskim radom i tematskim planiranjem, ovi problemi se mogu prevazići. Nastavnici su takođe ukazali na potrebu održavanja stručnih seminara za nastavnike biologije kako bi i oni sami „osvežili" svoje znanje iz botanike, i potrebu za izradom odgovarajućih priručnika za nastavnike i učenike za determinaciju biljaka.

Program biologije u VI razredu obuhvata pretežno zoološke sadržaje. U ovom razredu su zastupljene sledeće nastavne teme: Uvod (3 časa), Praživotinje (9), Carstvo životinja (48), Ugroženost i zaštita životinja (6) i Uvod u evoluciju živog sveta (6 časova), Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik 5/2008.

Odgovori nastavnika biologije na pitanje *Koliko uspešno realizujete program biologije u VI razredu osnovne škole*? prikazani su na Grafikonu 2.

a) uspešno,
b) veoma uspešno,
c) imam neznatnih poteškoća u njegovoj realizaciji.



Grafikon 2: *Odgovori nastavnika biologije na 3. pitanje*

forum pedagoga

Većina nastavnika (67 ili 60,36%) uspešno realizuje program biologije u VI razredu, veoma uspešno 38 nastavnika (34,23%), dok samo 6 nastavnika (5,41%) ima neznatnih poteškoća u njegovoj realizaciji. Odgovori nastavnika ukazuju na to da je program biologije za VI razred dobro koncipiran i dimenzioniran.

Analizom odgovora nastavnika problemi u realizaciji programa biologije u ovom razredu, se odnose na: materijalno-tehničku opremljenost škola i obim sadržaja programa biologije u ovom razredu.

Nastavna sredstva koja najčešće nedostaju za nastavu biologije u ovom razredu su: mikroskopi i mikroskopski, preparati građe životinja, mokri i suvi preparati (preparirane životinje) i drugo.

Predimenzioniranost programa, opširno izloženo gradivo u udžbenicima, mali broj časova za upoznavanje velikih grupa životinja (na primer insekata), predstavljaju takođe probleme za uspešnu realizaciju programa biologije u ovom razredu. Nastavnici su takođe istakli da je malo časova predviđeno za praktičan rad učenika (samo 4 vežbe). Mišljenje o preopširnosti programa biologije u VI razredu osnovne škole izneto je i u radu Miljanović (2008): „Doslednim poštovanjem programa biologije u VI razredu učenici se zatrpavaju obiljem pojmova, tako da prilikom realizacije ovog programa treba insistirati na suštini sadržaja i na evolutivnom pristupu obrade pojedinih grupa životinja. Pri obradi pojedinih grupa životinja naročito isticati njihove bitne odlike za dalji evolutivni razvoj carstva životnja".

Pored iznetih problema u realizaciji programa, veliki broj nastavnika je izneo zapažanja da učenici ovaj program biologije najlakše usvajaju. Tako je nastavnica iz Kušiljeva (10 godina radnog staža) navela: „Nemam većih problema u realizaciji ovog programa. Učenici najlakše usvajaju gradivo biologije u šestom razredu i čini se da im je ono najinteresantnije". Učenici u ovom razredu uče o životinjama, a njihovo predznanje o njima je veće u odnosu na sadržaje iz biologije koji se uče u ostalim razredima osnovne škole.

Pored predloga za unapređivanje materijalno-tehničkih uslova rada u školama, sugestije nastavnika su pokazale da se u ovom razredu ne realizuju aktivnosti van škole, u prirodi i odgovarajućim ustanovama. U nastavnom programu biologije za VI razred u načinu ostvarivanja programa date su preporuke da u nastavi... „prednost treba dati demonstrativno-ilustrativnim metodama, metodama praktičnog rada i aktivnostima van učionice", kao i da su „veoma korisni časovi u prirodi i posete prirodnjačkom muzeju i zoološkom vrtu" (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik 5/2008). Promena ustaljene časovne i nedeljne organizacije rada škola uvođenjem blok nastave ili nastavnog dana van škole (na primer, jednom u tromesečju) olakšalo bi realizaciju poseta, terenskog rada i sličnih aktivnosti.

Tokom najnovije reforme osnovnog obrazovanja, došlo je do zamene redosleda izučavanja sadržaja iz biologije u VII i VIII razredu. Sadržaji iz antropologije (nauke o čoveku) se sada izučavaju u VII, a sadržaji iz ekologija u VIII razredu. Pre reforme je bilo obrnuto. Ovo predstavlja najveću promenu u reformi programa biologije u osnovnoj školi.

U programu biologije u VII razredu osnovne škole zastupljene su sledeće nastavne teme: Poreklo i razvoj ljudske vrste (4 časa), Građa čovečijeg tela (59) i Reproduktivno zdravlje (9), Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik 6/2009.

U programu biologije u VIII razredu osnovne škole zastupljene su nastavne teme: Uvod (broj časova za pojedinačne teme nije definisan), Ekologija i životna sredina,

forum pedagoga

Ugrožavanje, zaštita i unapređivanje ekosistema – životne sredine, Globalne posledice zagađivanja životne sredine, Životna sredina i održivi razvoj i Životna sredina, zdravlje i kultura življenja (Službeni glasnik RS –Prosvetni glasnik 2/2010).

Odgovorima na pitanja 4-6 u anketi su sagledani stavovi nastavnika biologije o ovim promenama.

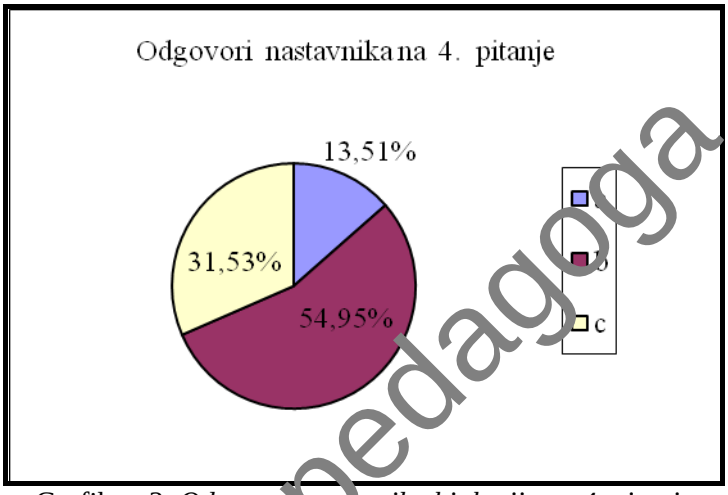
U kom razredu su učenici uspešnije usvajali sadržaje iz antropologije?

a) u VII razredu,

b) u VIII razredu,

c) podjednako uspešno i u VII i u VIII razredu.

Odgovori nastavnika biologije na ovo pitanje su prikazani na Grafikonu 3.



Grafikon 3: *Odgovori nastavnika biologije na 4. pitanje*

Na osnovu odgovora nastavnika biologije učenici su uspešnije usvajali sadržaje iz antropologije u VIII razredu (61 nastavnik ili 54,95%), nego u VII razredu, (5 nastavnika ili 13,51%), dok 35 nastavnika (31,53%) smatra da su učenici ovaj program podjednako uspešno usvajali i u VII i u VIII razredu.

Sličan je odgovor nastavnika i u pogledu sadržaja iz ekologije. Na pitanje *U kom razredu su učenici uspešnije usvajali sadržaje iz ekologije*?

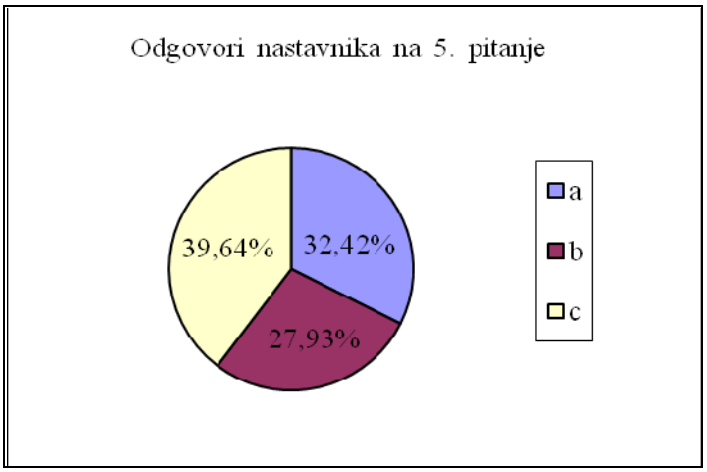
a) u VII razredu,

b) u VIII razredu,

c) podjednako uspešno, i u VII i u VIII razredu.

Odgovori nastavnika biologije na ovo pitanje su prikazani su na Grafikonu 4.

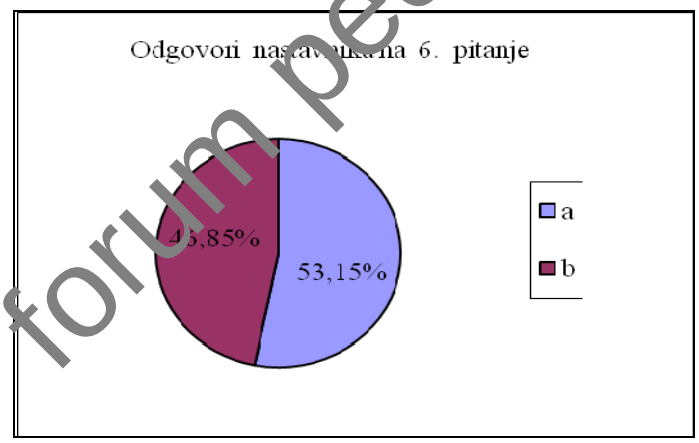
forum pedagoga



Grafikon 4: *Odgovori nastavnikaa biologije na 5. Pitanje*

Najviše nastavnika (44 ili 39,64%) je odgovorilo da su učenici podjednako uspešno usvajali sadržaje iz ekologije i u VII i u VIII razredu, a zatim u VII razredu (36 nastavnika ili 32,43%), dok najmanje nastavnika (31 ili 27,93%) smatra da ovaj program učenici uspešnije usvajaju u VIII razredu.

Odgovori nastavnika biologije na pitanje *Da li treba vratiti raniji redosled nastavnih sadržaja iz biologije u VII i VIII razredu (u VII razred – ekologiju, a u VIII razred – antropologiju)?* prikazani su na Grafikonu 5. (a – da, b – ne).



Grafikon 5: *Odgovori nastavnika biologije na 6. pitanje*

Neznatno više nastavnika biologije (59 ili 53,15%) odgovorilo je ne, a 52 anketirana nastavnika (46,85%) da.

Neke od prednosti izučavanja nauke o čoveku u VII razredu u odnosu na njeno izučavanje u VIII razredu po mišljenju nastavnika su: što se učenici ranije upoznaju sa anatomijom i fiziologijom sopstvenog tela, negom i najčešćim bolestima čoveka i što ranije izučavaju teme vezane za polnost i pubertet, što je usklađeno sa njihovim ranijim sazrevanjem. Zato je za učenike važno da sadržaje iz antropologije uče što ranije.

Problemi u realizaciji programa biologije u VII razredu osnovne škole po mišljenju nastavnika odnose se na: programske sadržaje koji svojim obimom prevazilaze

forum pedagoga

uzrast učenika sedmog razreda, nepostojanje korelacije sadržaja iz biologije sa drugim predmetima prirodnih nauka i loša materijalno-tehničku opremljenost škola.

Da bi se ublažili problemi u realizaciji ovog programa, a sadržaji iz antropologije što više približili uzrastu učenika, neophodno je da nastavnici uvaže preporuke o načinu realizacije programa u kojima je istaknuto da „nastavnik ne treba da insistira na detaljnom opisu građe i funkcije pojedinih organa u telu čoveka, već na njihovim oboljenjima i povredama, pružanju prve pomoći i sticanju neophodnih higijenskih navika, očuvanju ličnog zdravlja i zdravlja drugih ljudi, kao i odgovornom odnosu prema reproduktivnom zdravlju" (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik 6/2009). Uz to ,,pri realizaciji nastavnih sadržaja iz biologije u sedmom razredu, posebnu pažnju treba posvetiti bolestima zavisnosti zbog njihove aktuelnosti i sve veće učestalosti kod učenika ranog osnovnoškolskog uzrasta" (Miljanović, 2008).

Nastavnici su takođe istakli:

- „Nastavno gradivo je preobimno i suviše složeno za uzrast učenika VII razreda. Učenicima je teško da shvate fiziologiju pojedinih organskih sistema."
- „Nedovoljna predznanja učenika iz drugih predmeta (pre svega fizike i hemije) onemogućavaju da se sa učenicima ovog uzrasta program biologije realizuje u celini".
- „Učenici se stide da razgovaraju o sistemu organa za razmnožavanje čoveka i temi reproduktivnog zdravlja. Smeju se kada nastavnik o njima govori i nisu spremni za komunikaciju."

Sa aspekta materijalno-tehničke opremljenosti škola, za nastavu biologije u VII razredu u školama nedostaju: mikroskopi i mikroskopski preparati preseka tkiva i organa čoveka, modeli kostura i drugih organa. Time se isključuje mogućnost realizacije jednog broja vežbi koje su zastupljene u programu biologije.

Sugestije nastavnika da je poboljšanje materijalno-tehničkih uslova rada neophodno za uspešniju realizaciju nastavnih programa biologije u svim razredima ukazuju na opšte stanje opremljenosti naših škola. U okviru Timss testiranja iz 2003. godine istaknut je problem slabije opremljenosti učionica i kabineta u kojima se odvija nastava prirodnih nauka, kao i nedostatak kompjutera, koji bi bili na raspolaganju učenicima i nastavnicima (Ševkušić i sar., 2005). I nakon sprovedene reforme osnovnog obrazovanja u delu obezbeđivanja materijalno-tehničkih uslova za odvijanje nastavnog procesa, u školama u Srbiji se malo toga promenilo.

Za uspešniju realizaciju programa neophodni su i odgovarajući udžbenici. Problem za nastavnike predstavlja veliki broj izdavača i pronalaženje udžbenika koji će svojim kvalitetom i načinom prezentacije sadržaja odgovarati potrebama učenika.

Predlozi za uspešniju realizaciju nastavnog programa su i: primena aktivnih metoda u nastavi, povezivanje stečenog znanja sa realnim životnim situacijama, veća korelacija sadržaja iz biologije sa predmetima ostalih prirodnih nauka, aktivacija učenika kroz samostalne radove i eseje, korišćenje informacione tehnologije u nastavi. Analiza kvaliteta znanja naših učenika na Timss testiranju sprovedenom 2003. godine pokazala je da su metode istraživačkih radova i metode učenja u malim grupama u značajnoj meri bile malo korišćene u nastavi biologije (Ševkušić i sar., 2005), tako da nastavničko prepoznavanje ovakvog načina rada kao faktora uspešnije realizacije nastav-

forum pedagoga

nog programa biologije ima veliku važnost, jer znači pomak napred u nastavnoj praksi i učenju biologije.

Problemi u realizaciji programa biologije u VIII razredu osnovne škole prema mišljenju nastavnika odnose se na: nezainteresovanost učenika za nastavne sadržaje iz ekologije, nemogućnost organizovanja nastave van učionice u prirodi, poteškoće u realizaciji aktivnosti i projekata. Navodimo neke zanimljive komentare nastavnika: „Ekologija kao naučna disciplina je veoma kompleksna. Program je prenatrpan mnoštvom pojmova i podataka, zbog čega učenici VIII razreda nisu zainteresovani za njihovo usvajanje."; „Ekologija je specifična nauka koja zahteva dobro poznavanje gradiva biologije iz prethodnih razreda i ostalih prirodnih nauka. Ako nastavnik nije kreativan u prezentaciji ekoloških sadržaja i ne povezuje ono što učenici znaju iz biologije i drugih prirodnih nauka, nastava je učenicima nezanimljiva, oni uče kampanjski i za ocenu."; „Previše je u jednom razredu osnovne škole učiti samo sadžaje iz ekologije. Mnoge činjenice se ponavljaju, pa je učenicima na časovima dosadno."

Program biologije u VIII razredu predviđa niz aktivnosti, projekata i jednu posetu zaštićenom prirodnom dobru. Njihova realizacija zahteva: dobru materijalno-tehničku opremljenost škola, fleksibilan dnevni i nedeljni raspored časova, zbog čega njihova realizacija u nastavnoj praksi izostaje. Izmenom organizacije rada škole one bi mogle biti realizovane.

Istraživanje sprovedeno u Engleskoj ukazuje da stavovi učenika prema nastavnim predmetima postaju manje pozitivni što su učenici stariji, ali postoje i dokazi da je pad interesovanja manji ukoliko su učenici uključeni u istraživačke aktivnosti tokom nastavnog procesa (The Royal Society, 2010).

Nastavnici smatraju da će efikasnije realizovati ekološke sadržaje ukoliko se u VIII razredu omogući realizacija vežbi i izlazaka u prirodu, ako se organizuju posete zaštićenim prirodnim dobrima i nacionalnim parkovima. Nastavnici takođe predlažu promenu metoda i oblika rada (primenu aktivnih metoda, uključivanje učenika u nastavu kroz izradu prezentacija i referata, rad na projektnim zadacima, organizovanje radionica). Nastavnici su „prepoznali" aktivnu, problemsku i projektnu nastavu kao način za uspešniju realizaciju sadržaja iz ekologije. Mnogi autori (Bogner, 1998; Manzanal et all., 1999; Miljanović, 2004; Đokić-Ostojić i Stanisavljević, 2010) u svojim radovima takođe ističu pozitivan uticaj primene takvih oblika nastave na kvantitet i kvalitet znanja učenika, i povećanu zainteresovanost učenika za učenje ekoloških sadržaja. Posebno se naglašava njihov značaj na razvoj ekološke svesti mladih, kao važnog elementa opšteg obrazovanja i kulture savremenog čoveka (Miljanović, 2004).

Moguće rešenje za rasterećenje programa biologije u osnovnoj školi i njegovu efikasniju realizaciju je da se sadržaji iz ekologije i evolucije ne izučavaju kao posebne teme ili u posebnim razredima. Oni treba da se integrišu u sve razrede (tokom proučavanja biljaka, životinja i čoveka), tj. da se u njihovo proučavanje uključi evolutivni i ekološki pristup, što je učinjeno u mnogim zemljama. Ta integrativnost bi omogućila da učenici bolje razumeju biološke, ekološke i evolutivne pojave i procese, kao i promene koje čovek izaziva u prirodi.

Zaključak

Najveći broj anketiranih nastavnika biologije iz osnovnih škola u Srbiji (90% do 96%) svoju realizaciju programa biologije u osnovnoj školi su ocenili kao uspešnu

forum pedagoga

ili vrlo uspešnu. Njihovi predlozi za još uspešniju realizaciju važećih nastavnih programa biologije u osnovnoj školi odnose se na: poboljšanje materijalno-tehničkih uslova za izvođenje nastave biologije, smanjenje obima sadržaja programa u svim razredima i promenu organizacije rada škole (izradu fleksibilnog dnevnog i nedeljnog rasporeda časova), koja treba da omogući realizaciju programom predviđenih časova biologije u prirodi, posete, izlete i biološke nastavne ekskurzije. Iskustva reformi sistema obrazovanja u mnogim evropskim zemljama ukazuju na potrebu da se i kod nas umesto sadašnjih predimenzioniranih nastavnih programa u kojima je sve unapred određeno, uvedu bazični programi koji će omogućiti veću autonomiju nastavnicima i učenicima u njihovoj realzaciji.

Literatura

1. Đokić Ostojić, A. i Stanisavljević, J. (2011). Uticaj terenske nastave biologije na trajnost i kvalitet stečenih znanja u oblasti ekološkog obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 1, 47−57.
2. Manzanal, F., Barreiro, R. and Jiménez, C. (1999). Relationship between Ecology Fieldwork and Student Attitudes toward Environmental Protection. *Journal of research in science teaching*, 36 (4), 431−453.
3. Miljanović, T. (2004). Korelacija programa biologije za osnovnu školu sa programima geografije, fizike i hemije. *Pedagoška stvarnost*, 1−2, 48−62.
4. Miljanović, T. i Mihajlović, S. (2006). Botaničke zbirke i njihovo korišćenje u nastavi biologije u osnovnoj školi. *Pedagoška stvarnost*, 1−2, 45−62.
5. Miljanović, T. (2008). Rezultati tekuće reforme programa biologije u osnovnim i srednjim školama u Republici Srbiji. *Nastava i vaspitanje*, 281−291.
6. *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet biologija* (2011). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
7. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik 6/2007.*
8. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, 5/2008.*
9. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik 6/2009.*
10. *Službeni glasnik RS –Prosvetni glasnik 3/2010.*
11. The Royal Society (2010). *Science and mathematics education.* London: A state of the nation report. London.
12. Džamić Šepa, N., Miljanović, T. (2013). Organizacija nastave biologije u osnovnom i obaveznom obrazovanju u Republici Srbiji. *Norma*, 1, 49−56.
13. Ševkušić, S., Miljanović, T. i Drakulić, V. (2005). Postignuća učenika iz biologije. U: R. Antonijević i D. Jovanović (ur.). *TIMSS 2003 u Srbiji* (135-162). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

* * *

ATTITUDES OF BIOLOGY TEACHERS ABOUT REALISTION OF THE BILOGY CURRICULUM IN THE PRIMARY SCHOOL

Summary: *New, reformed curriculum of the primary school in the Republic of Serbia has been gradually introduced, grade by grade, from the school year 2003/2004 to 2010/2011. According to the official curriculum for the primary school, biology is an individual subject taught from the fifth to the 8th grade with two classes per week. Within the reform, the Biology curriculum has been changed. With the aim of observing attitudes and thoughts of Biology teachers of the primary school abut changes in the Biology curriculum, as well as successfulness and failures in realising this programme of Biology in teaching praxis, there has been a survey carried out for the Biology teachers. There have been 111 teachers interviewed from the primary schools. Comments and estimations of the new reforms of the Biology curriculum for the primary school are contradictory. Some of the teachers claim that the results of the reform positive, solid, good and the others say that there was no change essentially, because there was only a different order of studying anthropology and ecology in the 7th and 8th grade. Most of the interviewed teachers estimated their realisation of the Biology programme as successful or very*

forum pedagoga

successful. In the paper, we are giving suggestions of teachers for more efficient ralisitaition of the Biology curriculum in the next period.

Key words: *primary school, reform of the curriculum, Biology curriculum, realisation of the Biology curriculum, attitudes of Biology teachers.*

* * *

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПО БИОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ - ВЗГЛЯДЫ И МЫШЛЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ

Резюме: *Новый, реформированный учебный план для начальных школ вводился, в Республике Сербии, постепенно, класс за классом с 2000/2004. по 2010/2011. учебный год. В соответствии с настоящим Учебным планом для начальной школы, биология, как отдельный предмет, преподается с 5-ого по 8-ой класс, два часа в неделю. В контексте реформы, в начальных школах, также изменили и учебную программу по биологии. Для того, чтобы оценить взгляды и мышлыние учителей биологии в начальной школе, об изменениях в программе по биологии, а также результаты и трудности в реализации программы, в педагогической практике – был проведен опрос для учителей биологии. Опрошены 111 учителей из начальных школ. Отзывы и оценки новой реформированной программы по биологии для начальной школы, которые в нашем опросе выразили учителя биологии – противоречивы, начиная с того, что результаты реформ являются положительными, основательными, хорошими… до оценки, что реформы программы по биологии, будто не произошло, за исключением изменений в порядке изучения антропологии и экологии в 7-ом и 8-ом классах. Большинство опрошенных учителей, оценили свою реализацию учебного плана по биологии для начальной школы, как успешную или очень успешную. В настоящей работе представлены предложения учителей для более эффективного осуществления программы по биологии в будущем.*

Ключевые слова: *начальная школа, реформа учебных плана и программы по биологии, взгляды и мышление преподавателей биологии.*

forum pedagogia

Datum kada je uredništvo primilo članak: 24.02.2016. godine
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 18.03.2016. godine

Dr Nebojša M. PAVLOVIĆ
Fakultet za hotelijerstvo i turizam
u Vrnjačkoj Banji
Univerzitet u Kragujevcu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXI, 1, 2016.
UDK: 378.014.3(497.11)
316.644-057.875:378.014.3(497.11)"2013"

SPROVOĐENJE BOLONJSKOG PROCESA U SRBIJI

Rezime: *Nepostojanje empirijskih podataka o sprovođenju Bolonjskog procesa u Srbiji bio je osnovni razlog za pokretanje ovog istraživanja. Srbija je na ispitu iz Bolonjskog procesa ove godine dobila trojku (3,11), što je lošiji rezultat nego pre nekoliko godina, kada smo dobili četvorke (3,8 i 4,2) na skali od jedan do pet. Reforma visokog obrazovanja nazvana Bolonjski proces nije ostvarila predviđene rezultate, što potvrđuju i nastavnici i studenti.*

Cilj istraživanja je bio dobijanje uvida u zadovoljstvo kvalitetom studija, radom profesora i informisanosti studenata o sprovođenju Bolonjskog procesa u Srbiji. U diskusiji je bilo interesantno uporediti dobijene nalaze sa hrvatskim rezultatima u oblasti implementacije Bolonjskog procesa. Uzorak za ovo istraživanje činilo 462 studenta koji su slučajno odabrani sa fakulteta iz pet državnih i jednog privatnog univerziteta u Srbiji. Istraživanje je sprovedeno tokom novembra i decembra 2013. godine. Dobijeni rezultati govore da postoje razlike među univerzitetima. Studenti su uglavnom zadovoljni kvalitetom studija i radom profesora. Ne postoje značajne razlike u sprovođenju Bolonjskog procesa između visokoškolskih insitucija Srbije i Hrvatske.

Ključne reči: *Bolonjski proces, kvalitet studija, kvalitet predavanja, mobilnost, stipendije.*

forum pedagoga

Analize problema Bolonjskog procesa u Srbiji nije bilo mnogo. Zvanično, Srbija je poslala 4 izveštaja European Higher Education Area – EHEA-u o implementaciji Bolonjskog procesa: 2004−2005, 2005−2007, 2007−2009. i 2009−2012. (National Report, 2012). Bilo je vrlo malo istraživanja o napredovanju Bolonjskog procesa i ona su bila uglavnom lokalnog karaktera. Na scenu stupa tradicionalna zatvorenost visokoškolskih ustanova. Zbog toga se istraživanja, ako ih ima, retko prezentuju. Interesantno je da su mediji više pažnje pridavali napredovanju Bolonjskog procesa nego što su to činili zaposleni na fakultetima. Bolonjski proces je bio česta (češća) tema novinarskih istražitelja i TV emisija, dok su na ta pisanja univerziteti ostajali nemi. U okruženju, hrvatsko ministarstvo prosvete je naložilo istraživanje Bolonjskog procesa, koje je sproveo zagrebački Centar za edukaciju i istraživanja – CEDI (Cedi, 2013). U drugim zemljama sprovode se oštre rasprave o pozitivnim i negativnim rezultatima Bolonjskog procesa (Weis i Wiewiorra, 2011; Gornitzka i Langfeldt, 2005).

Ideja Bolonjskog procesa je stalno usavršavanje visokog školstva, ali i učenje na greškama. Studenti, nastavnici, a posebno društvo očekuju brze promene i još brže dobre rezultate. Postoji mišljenje da se kriza koja se nadvila nad evropskim zemljama može rešavati samo rešavanjem stanja u obrazovanju. Obrazovanje se sve češće pominje kao dežurni krivac za loše stanje u privredi i drugim oblastima društva.

Najčešće se daju neprecizne informacije i ocene o stanju u visokoškolskim institucijama. Pred ovim radom je bio težak zadatak da istraži kako napreduje Bolonjski proces u našoj zemlji i da li zaostajemo za drugima. Naučni problem je formulisan u vidu pitanja: Kako studenti ocenjuju Bolonjski proces na univerzitetima u Srbiji?

Bolonjski proces

Bolonjski proces je zvanično počeo 19. juna 1999. godine, kada je 29 zemalja potpisalo Bolonjsku deklaraciju (Bologna Declaration, 1999). Pre potpisivanja Bolonjske deklaracije usvojena je Sorbonska deklaracija (Sorbonne Declaration, 1998) od strane 4 zemlje: Nemačke, Francuske, Italije i Velike Britanije. Ovaj dokument je postavio temelje i osnovne ciljeve za nadolazeći Bolonjski proces. Od 1999. godine do danas, 46 zemalja je potpisalo Bolonjsku deklaraciju, među kojima su i vanevropske zemlje (Eurydice, 2010).

Bolonjski proces je imao za cilj reformu visokog obrazovanja na prostoru Evrope (European Commission, 2009; ESU, 2009). Trebalo je organizovati visoko obrazovanje tako da:

1. Studenti i nastavnici se lako kreću iz jedne zemlje u drugu u cilju studiranja i zapošljavanja. To podrazumeva lako razumljive i uporedive diplome.
2. Studenti i nastavnici i van evropskog područja, privučeni atraktivnošću evropskog visokog obrazovanja, dolaze da uče i rade u Evropi. To znači prevazilaženje prepreka za slobodno kretanje studenata, nastavnika i istraživača.
3. Evropski prostor visokog obrazovanja pruža visok kvalitet i napredne baze znanja koje će obezbediti dalji razvoj Evrope. U ovom delu trebalo je da Evropa promoviše svoju dimenziju liderstva u visokom obrazovanju (Jarić i Vukasović, 2009).

Slobodna volja je svake zemlje i njene visokoškolske zajednice da li će prihvatiti ili odbiti principe Bolonjskog procesa. Predlog Bolonjske deklaracije je bio da se očuva specifična priroda svakog sistema visokog obrazovanja (Sursock i Smidt, 2010; Vassiliou, 2011). Nije bilo predviđeno da u prvom ciklusu, do 2010. godine, sve zemlje imaju isti obrazovni sistem (ESU, 2012). Trebalo je da Bolonjski proces uspostavi mostove koji olakšavaju pojedincima da se kreću iz jednog obrazovnog sistema u drugi ili iz jedne zemlje u drugu (Turajlić, 2003).

Trebalo je da Bolonjski proces odgovori na nekoliko ključnih pitanja (Communique, EHEA, 2005): 1) kako će visoko obrazovanje u evropskom prostoru doprineti suprotstavljanju društvenim i ekonomskim krizama – trebalo je da se odgovor traži preko poboljšanja zapošljivosti i širenja pristupa visokom obrazovanju; 2) tranzicija za posao, olakšavanje mogućnosti zapošljavanja mladih odmah posle završetka studija – studiranje treba da obezbedi dovoljno znanja, iskustva i prakse da bi se mladi odmah uključili u posao; 3) učenje usmereno ka studentu, gde se insistira na poboljšanju kvaliteta i promenama na programskom nivou – procedure osiguranja kvaliteta treba da budu orijentisane na nastavu i izvođenje prakse; 4) informisanje studenata i šire javnosti o ishodima i kvalitetu studija; 5) priznavanje prethodnog učenja i njegovo povezivanje sa

forum pedagoga

sadašnjim učenjem – mobilnost studenata i nastavnog osoblja nije moguća bez priznavanja diploma na celom evroskom prostoru; 6) finansiranje – mobilnost studenata treba da se ostvaruje uz veću finansijsku podršku države; 7) učestvovanje studenata u odlučivanju – veća mogućnost u odlučivanju studenata na fakultetima o organizacionim i programskim strukturama.

Metodologija

U ovom istraživanju je korišćen neeksperimentalni metod koji ima obeležja kvantitaivnog i transferzalnog. Za prikupljanje podataka od studenata korišćen je upitnik sa Likertovom skalom. Istraživački instrument je prilagođen od upitnika koji su koristili hrvatski istraživači Bolonjskog procesa – CEDI. Upitnik je tražio mišljenja i stavove studenta postavljajući 14 pitanja i tvrdnji. Pouzdanost skale je izračunata pomoću Kronbahovog koeficijenta alfa. Vrednost alfa od 0,82 pokazuje veoma dobru pouzdanost i unutrašnju saglasnost skale. U istraživanju smo pošli od sledećih istraživačkih hipoteza:

1. Kvalitet studija se razlikuje između univerziteta.
2. Rad profesora se razlikuje između univerziteta.
3. Različita polja studija imaju svoj specifični kvalitet studija koji je različit od drugih fakulteta.
4. Različita polja studija imaju svoj specifični rad profesora koji je različit od drugih fakulteta.
5. Državni i privatni univerziteti se razlikuju po kvalitetu studija.
6. Državni i privatni univerziteti se razlikuju po radu profesora.
7. Studenti različitog pola se razlikuju po ocenama rada profesora i kvaliteta studija.
8. Rad profesora i kvalitet studija neće biti lošije ocenjen od studenata koji su ponovili godinu.
9. Postoji povezanost između rada profesora i kvaliteta studija.

Uz tipično pretpostavljen stepen poverenja od 95% i uz interval poverenja od +/-5% mogućnosti pogreške došlo se do broja od 400 studenata potrebnih u ovom istraživanju. Ovaj zahtev je ispunjen jer je u istraživanju učestvovalo 462 studenta sa pet državnih i jednog privatnog univerziteta.

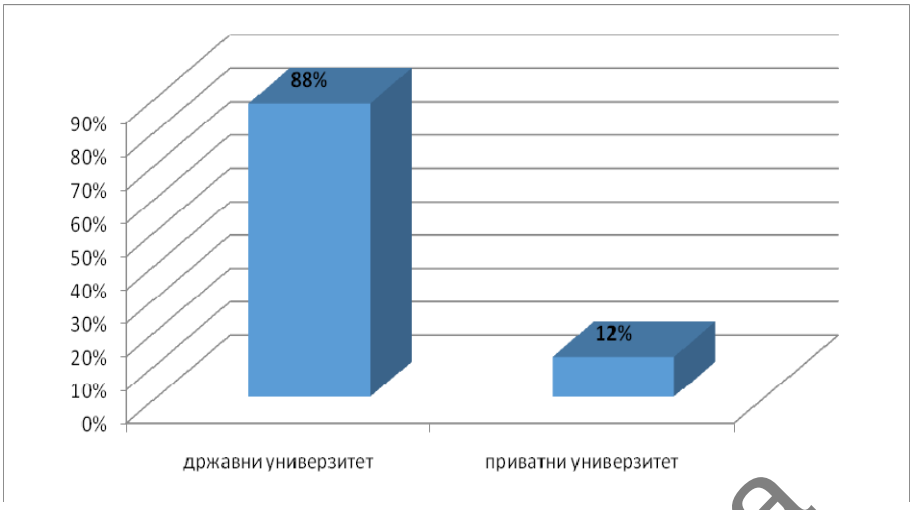
U istraživanju su učestvovali univerziteti u Beogradu, Novom Sadu, Kragujevcu, Nišu, Novom Pazaru, kao i privatni univerzitet u Novom Sadu.

Za obradu podataka (deskriptivna statistika, jednofaktorska analiza, t-test i korelacija) je korišćen statistički program IBM SPSS.

Analiza rezultata

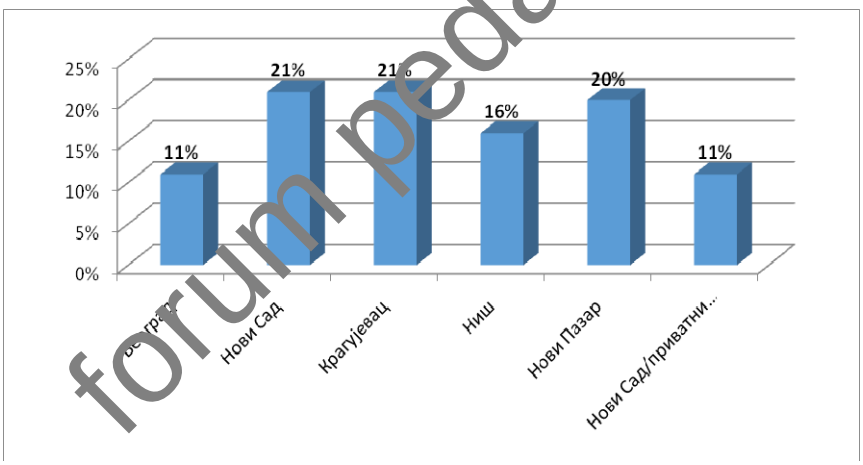
U istraživanju je učestvovalo 5 državnih i jedan privatni univerzitet. Univerziteti su bili iz: Beograda, Novog Sada, Kragujevca, Niša i Novog Pazara (grafika 1).

forum pedagoga

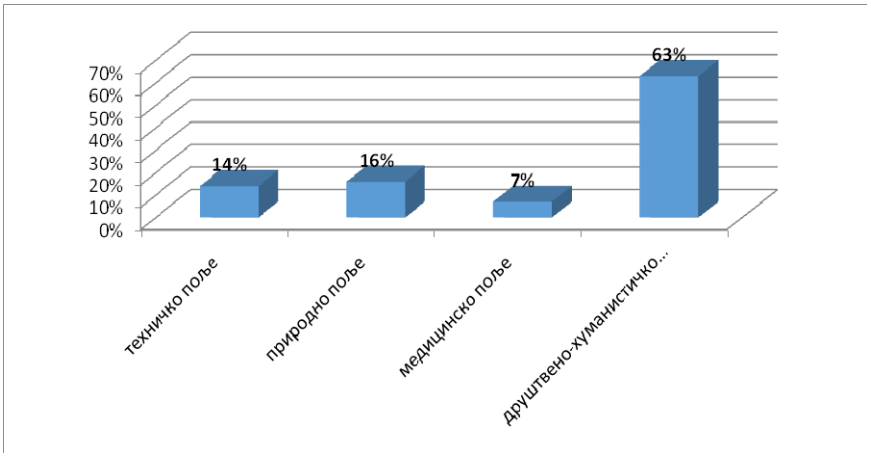


Grafika 1: Procenat učešća državnih i privatnih univerziteta

Na grafici 2 se vidi procenat učešća državnih i privatnih univerziteta u istraživanju.

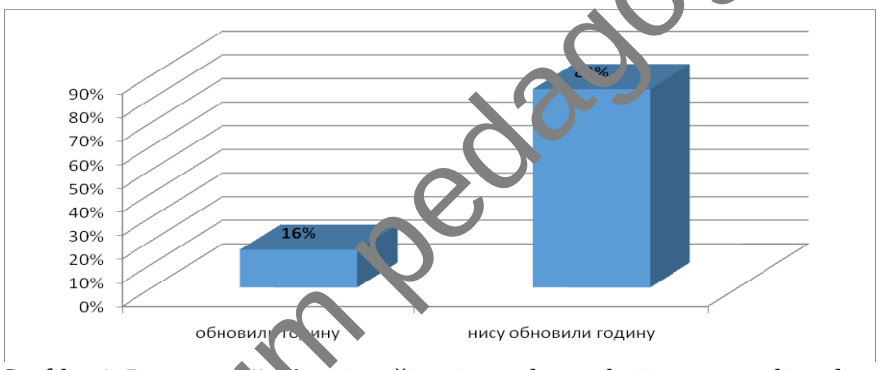


forum pedagoga



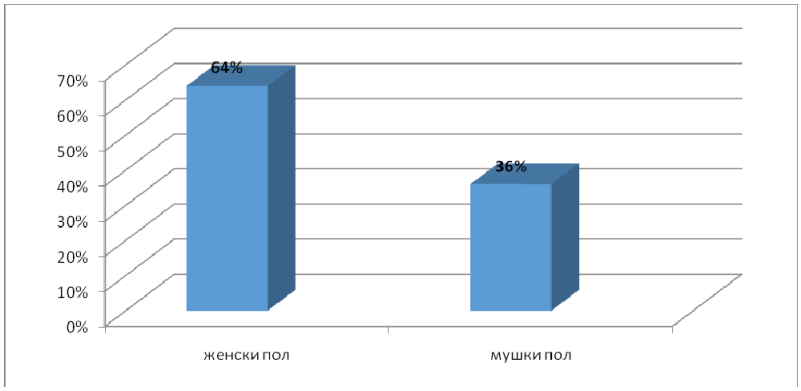
Grafika 3: Studijska polja fakulteta koja su učestvovala u istraživanju

U istraživanju su bila zastupljena 4 studijska polja: društveno-humanističke studije, tehničke studije, prorodne studije i medicinske studije (grafika 3).



Grafika 4: Procenat učešća u istraživanju studenata koji su ponovili godinu

U istraživanju su učestvovali i studenti koji su ponovili godinu (grafika 4). Prolaznost studenata u uzorku izuzetno je visoka, jer preko 80% studenata u dosadašnjem studiranju nije obnovilo nijednu godinu.

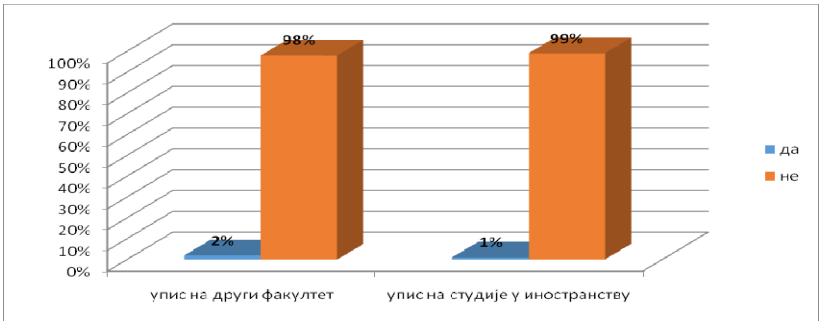


Grafika 5: Procenat učešća studenata u istraživanju po polu

forum pedagoga

Statistički opis zavisnih varijabli

Mobilnost studenata

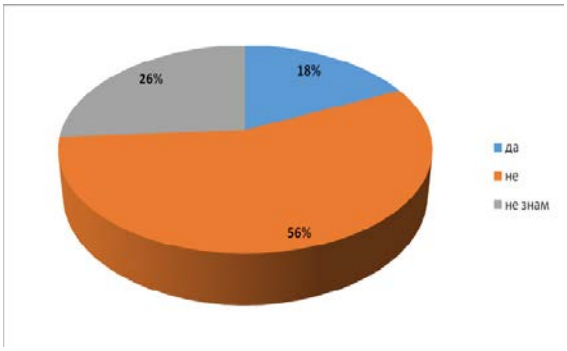


Grafika 6: Mobilnost studenta – upis na drugi fakultet i upis na fakultete u inostranstvu

Na grafici 6 vidimo kakva je mobilnost naših studenata. Na druge fakultete (radi polaganja ispita po modelu Bolonjske deklaracije) u Srbiji upisuje se samo 2% studenata. Na fakultete u inostranstvu, mogućnost za mobilnost iskoristilo je samo 1% studenata. Na grafici 31 vide se razlozi zbog kojih studenti nisu polagali ispite na drugim fakultetima, a na grafici 7 vide se razlozi zbog kojih studenti nisu upisivali fakultete u inostranstvu.

Grafika 7: Mobilnost studenata – razlozi zbog čega studenti ne upisuju studije u inostranstvu

Učestvovanje studenata u odlučivanju



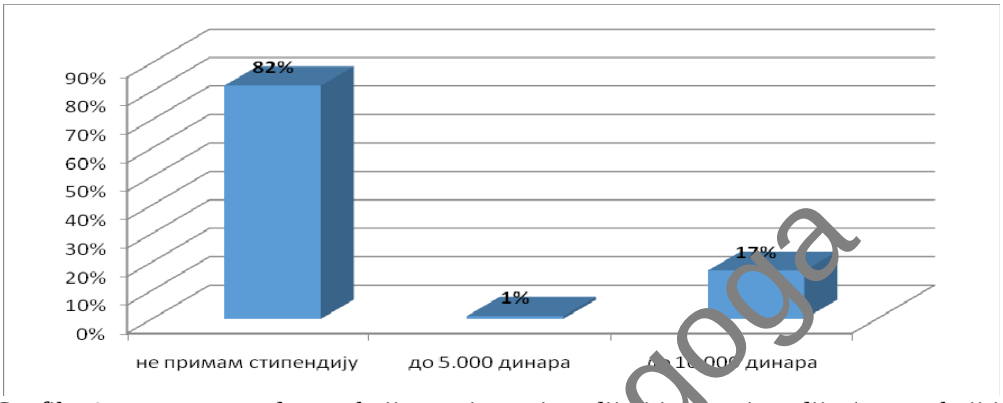
Grafika 8: Uticaj studenata na donošenje odluka koje se tiču organizacije studija

forum pedagoga

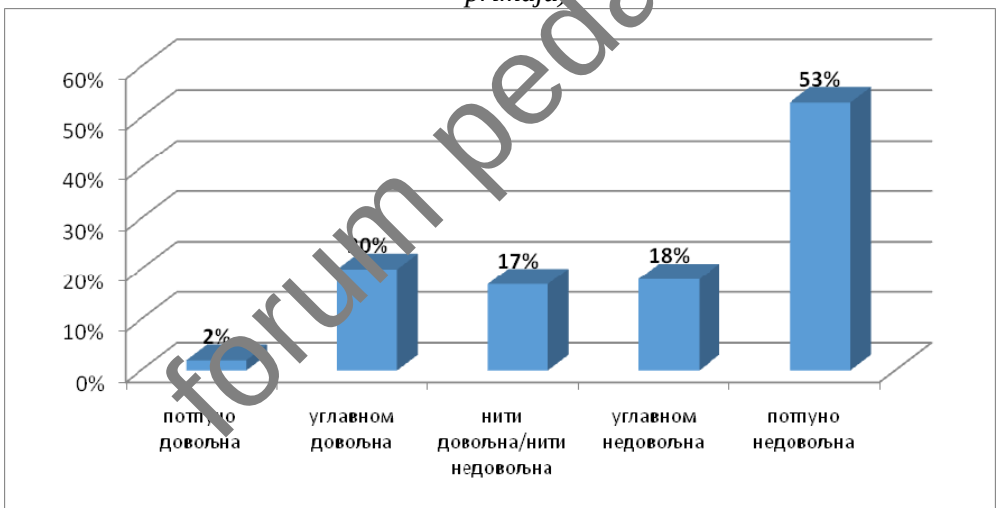
Skoro 60% studenata nije učestvovalo u odlučivanju na fakultetima. Procenat studenata koji nisu sigurni da li se njihov glas čuje je 26%.

Stipendije studenata

Na grafici 9 se vidi da 82% studenata ne prima stipendiju. Preko 70% studenata je izjavilo da je stipendija nedovoljna (grafika 10).



Grafika 9: procenat studenata koji ne prima stipendiju i iznos stipendije (za one koji je primaju)

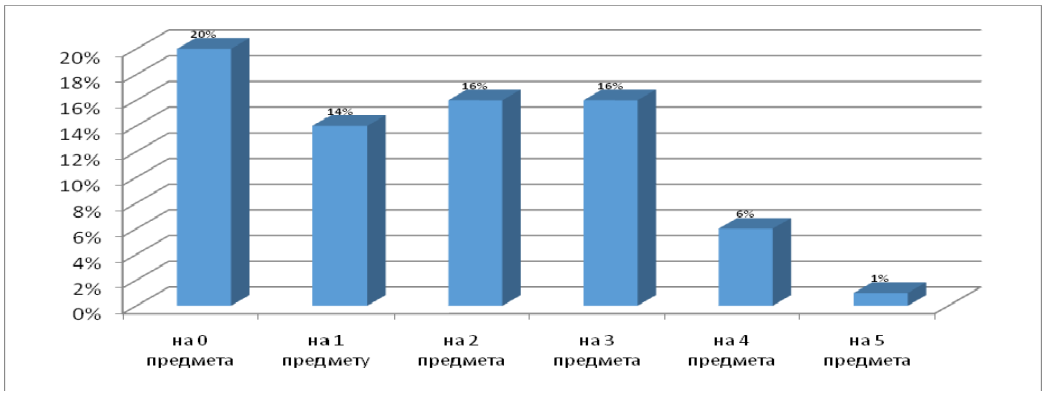


Grafika 10: Odgovori na pitanje da li je studentska stipendija dovoljna

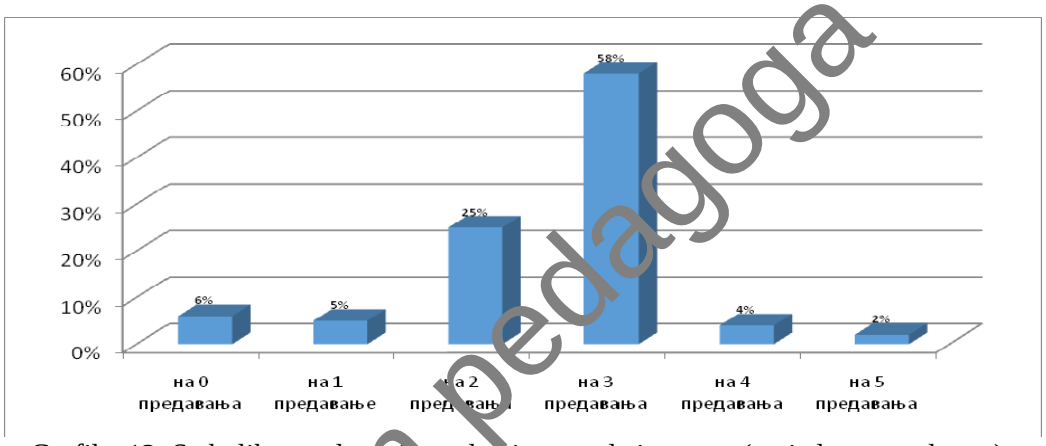
Obaveze studenata

Na grafikonu broj 11 se vidi sa koliko predmeta nastavnici dozvoljavaju izostajanje svojih studenata. Na grafikonu broj 12 se vidi da je 58% studenata izjavilo da se na njihovim fakultetima toleriše najviše tri izostanka sa predavanja (po jednom predmetu).

forum pedagoga



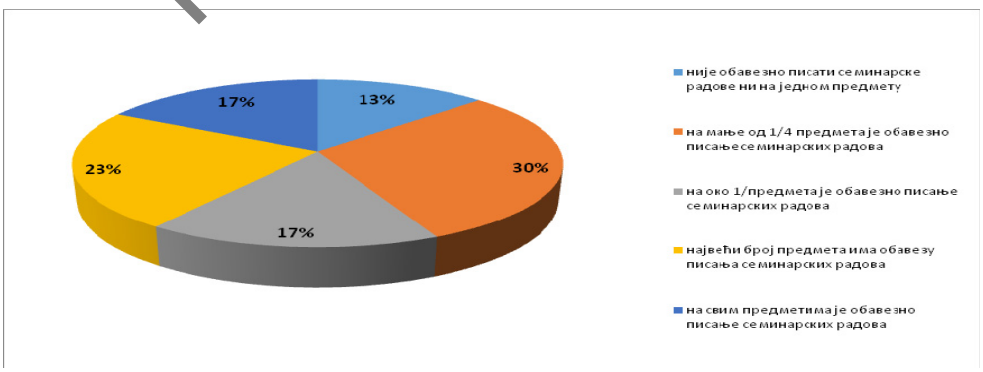
Grafika 11: Na koliko predmeta u toku godine nastavnici dozvoljavaju izostanke sa nastave



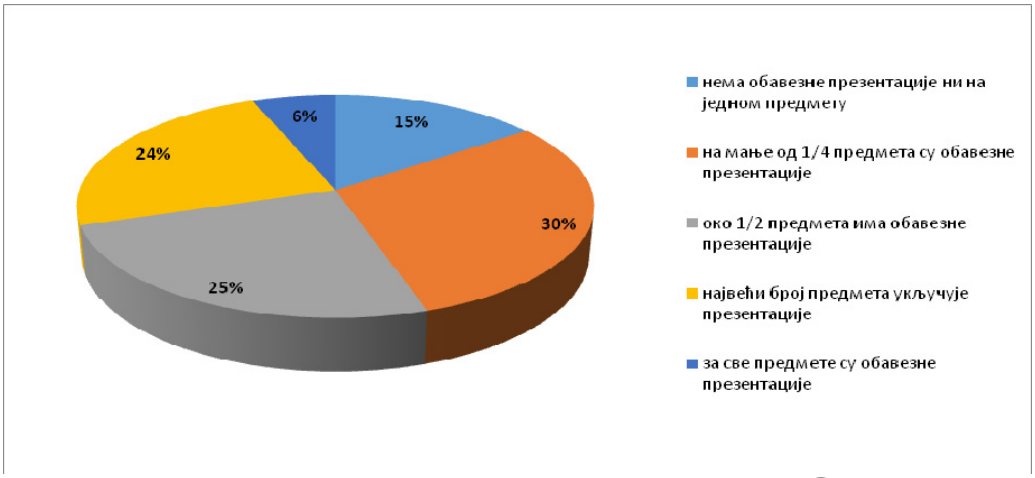
Grafika 12: Sa koliko predavanja studenti mogu da izostanu (po jednom predmetu)

Na grafikonu 13 se vidi da 30% studenata ima obavezu pisanja seminarskih radova iz manje od ¼ do svih odslušanih predmeta. Blizu 17% studenata ima obavezu pisanja seminarskih radova na svim predmetima. Na grafikonu 14 se vidi da nastavnici traže i izvođenje prezentacija u sličnom procentu kao i pisanje seminarskih radova.

forum pedagoga



Grafika 13: Obaveze studenata pisanja seminarskih radova



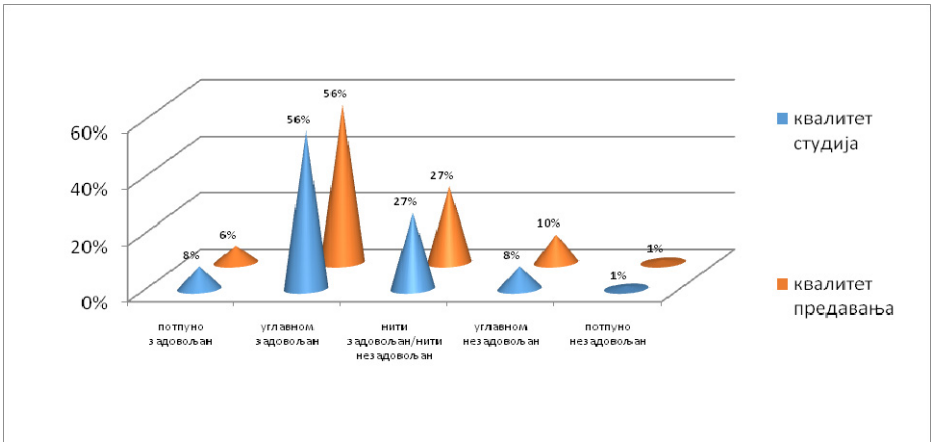
Grafika 14: Obaveze studenata izvođenja prezentacija

Analiza razlika

Analiza razlika univerziteta i polja studija po kvalitetu studija, radu profesora i kvalitetu predavanja

Šest univerziteta se razlikuje po ukupnom *kvalitetu studija (zajedno uzete kvalitet studija i kvalitet predavanja)*(grafika 15), jer je F (5,456) = 18,2; p = 0,000. Veličina te razlike izražena pomoću eta kvadrata (dalje: $\eta 2$**)** iznosi 0,16, što se klasifikuje kao veliki uticaj. Univerzitet u Beogradu (M = 5,23; SD = 1,37) se značajno razlikuje od Univerziteta u Kragujevcu (M = 4,31; SD = 0,87), Univerziteta u Nišu (M = 5,92; SD = 1,67) i privatnog Univerziteta u Novom Sadu (M = 4,19; SD = 1,20). Novosadski državni univerzitet (M = 4,82; SD = 1,47) se značajno razlikuje od niškog i privatnog novosadskog univerziteta. Univerzitet u Kragujevcu se značajno razlikuje, pored beogradskog, i od niškog univerziteta. Univerzitet u Nišu se značajno razlikuje, pored beogradskog i kragujevačkog, i od novopazarskog i novosadskog privatnog univerziteta. Univerzitet u Novom Pazaru (M = 4,59; SD = 0,92) se značajno razlikuje samo od niškog univerziteta. Privatni novosadski univerzitet se razilkuje od beogradskog, državnog novosadskog i niškog univerziteta. Uprkos statističkoj značajnosti trebalo je utvrditi stvarne razlike između pojedinih univerziteta. Naknadnim testiranjem (t-test) velika razlika je utvrđena samo kod para Univerziteta u Kragujevcu (M = 4,31; SD = 0,87) i Nišu (M = 5,92; SD = 1,67) – t (462) = 8,15, p = 0,000; ($\eta 2$ = 12). Umeren uticaj ima kod parova univerziteta iz Niša i Novog Pazara ($\eta 2$ = 0,08) i niškog i novosadskog privatnog univerziteta ($\eta 2$ = 0,07). Mali uticaj je kod parova univerziteta Beograd–Kragujevac ($\eta 2$ = 0,04); Beograd–Niš ($\eta 2$ = 0,01); Beograd – Novi Sad, privatni univerzitet ($\eta 2$ = 0,03), Novi Sad – Niš ($\eta 2$ = 0,04); Novi Sad – Novi Sad, privatni univerzitet ($\eta 2$ = 0,01).

forum pedagoga



Grafika 15: Kvalitet studija i kvalitet predavanja na univerzitetima gde je vršeno istraživanje

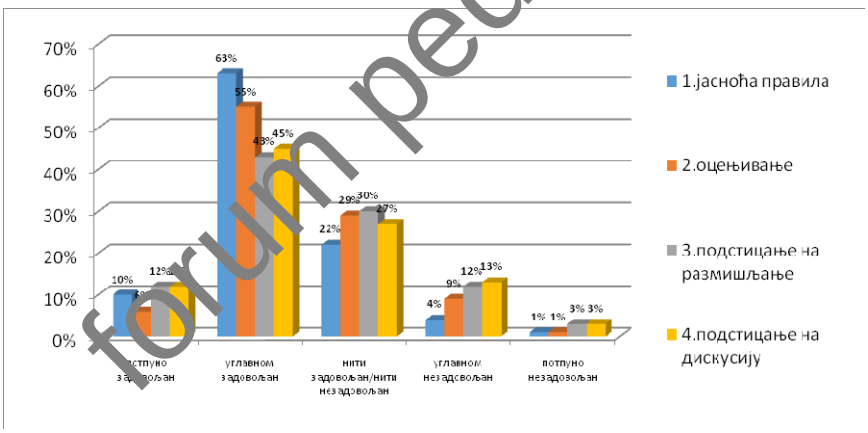
Šest univerziteta se razlikuje po *kvalitetu studija* (grafika 15) jer je F (5,456) = 13,73, p = 0,000. Veličina te razlike izražena pomoću eta kvadrata iznosi 0,13, što se klasifikuje kao veliki uticaj. Beogradski univerzitet (M = 2,5; SD = 0,77) se značajno razlikuje od kragujevačkog (M = 2,13; SD = 0,52) i niškog univerziteta (M = 2,94; SD = 0,91). Novosadski državni univerzitet (M = 2,35; SD = 0,88) se značajno razlikuje od niškog univerziteta. Kragujevački univerzitet se značajno razlikuje pored beogradskog, i od niškog univerziteta. Univerzitet u Nišu se značajno razlikuje pored beogradskog i od novosadskog državnog, kragujevačkog, novopazarskog (M = 2,27; SD = 0,53) i novosadskog privatnog univerziteta (M = 2,03; SD = 0,64). Univerzitet u Novom Pazaru se značajno razlikuje samo od niškog univerziteta. Privatni, novosadski univerzitet se razlikuje samo od niškog univerziteta. Uprkos statističkoj značajnosti trebalo je utvrditi stvarne razlike između pojedinih univerziteta. Naknadnim testiranjem (t-test) dobili smo velike razlike samo između Univerziteta u Kragujevcu i Univerziteta u Nišu: t (170) = 7,37, p > 0,000; $\eta 2$ = 0,11, dok su umerene razlike bile između Univerziteta u Nišu i Univerziteta u Novom Pazaru − t (164) = 5,86, p > 0,00; ($\eta 2$ = 0,06) i Univerziteta u Nišu i privatnog univerziteta u Novom Sadu – t (164) = 5,67, p > 0,000; $\eta 2$ = 0,06). Ostale razlike su bile na nivou $\eta 2$ = 0,01 što se smatra malim uticajem (Beograd−Kragujevac, Beograd−Niš i Novi Sad, državni fakultet Niš).

Šest univerziteta se razlikuje po *kvalitetu predavanja* (grafika 16) jer je F (5,456) = 14; p = 0,000. Veličina te razlike izražena pomoću eta kvadrata iznosi 0,13, što se klasifikuje kao veliki uticaj. Univerzitet u Beogradu (M = 2,72; SD = 0,86) se značajno razlikuje od kragujevačkog (M = 2,18; SD = 0,54), novopazarskog (M = 2,31; SD=0,62) i privatnog univerziteta u Novom Sadu (M=2,10; SD=0,72). Državni novosadski univerzitet (M = 2,46; SD = 0,80) se značajno razlikuje od niškog univerziteta (M = 2,97; SD = 0,91). Kragujevački univerzitet se značajno razlikuje pored beogradskog i od niškog univerziteta. Niški univerzitet se značajno razlikuje od novosadskog državnog univerziteta, kragujevačkog, novopazarskog i privatnog novosadskog univerziteta. Univerzitet u Novom Pazaru se značajno razlikuje od beogradskog i niškog univerziteta. Novosadski privatni univerzitet se razilkuje od od beogradskog i niškog univerziteta. Uprkos statističkoj značajnosti trebalo je utvrditi stvarne razlike između pojedinih univerziteta. Naknadnim testiranjem (t-test) dobili smo velike razlike samo izme-

forum pedagoga

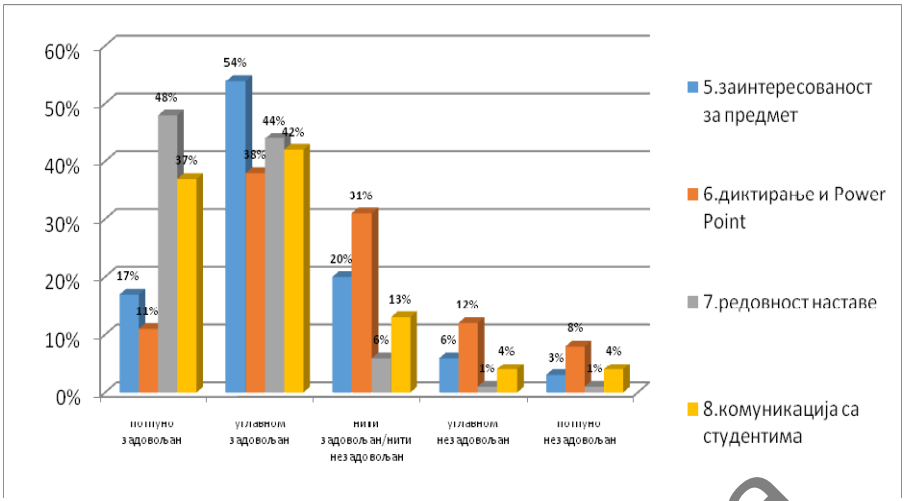
đu Univerziteta u Kragujevcu i Univerziteta u Nišu: t (170) = 7,72, p = 0,000 $\eta 2$ = 0,12. Parovi Niš − Novi Pazar i Niš − Novi Sad privatni fakultet su imali umerene razlike ($\eta 2$ = 0,06). Male razlike su bile između parova Beograd−Kragujevac; Beograd − Novi Pazar; Beograd−Novi Sad, privatni fakultet.

Šest univerziteta se razlikuje po *radu profesora jer je*: F (5,456) = 19,03; p = 0,000 (grafika 16 i 17). Veličina te razlike izražena pomoću eta kvadrata iznosi 0,17, što se klasifikuje kao veliki uticaj. Univerzitet u Beogradu (M = 19,52; SD = 3,66) se značajno razlikuje od kragujevačkog (M = 15,94; SD = 3,30), niškog (M = 22,47; SD = 7,47) i novosadskog privatnog univerziteta (M = 16,50; SD = 4,10). Novosadski državni univerzitet (M = 18,20; SD = 4,48) se značajno razlikuje od kragujevačkog i niškog univerziteta. Univerzitet u Kragujevcu se značajno razlikuje, pored beogradskog, i od novosadskog i od niškog univerziteta. Niški univerzitet se značajno razlikuje od svih univerziteta (Beograd, Novi Sad (državni), Kragujevac, Novi Pazar i Novi Sad, privatni fakultet). Novopazarski univerzitet (M = 17,37; SD = 4,21) se značajno razlikuje od niškog univerziteta. Novosadski privatni univerzitet se značajno razlikuje od beogradskog i niškog univerziteta. Uprkos statističkoj značajnosti trebalo je utvrditi stvarne razlike između pojedinih univerziteta. Naknadnim testiranjem (t-test) je utvrđeno da je veliki uticaj samo kod para Kragujevac i Niš – t (462) = 7,72, p = 0,000; ($\eta 2$ = 0,11). Umeren uticaj je kod parova: Beograd–Kragujevac ($\eta 2$ = 0,07); Niš − Novi Pazar ($\eta 2$ = 0,06) i Novi Sad, privatni univerzitet – Niš ($\eta 2$ = 0,06). Beograd–Niš; Beograd – Novi Sad, privatni fakultet; Novi Sad – Kragujevac i Novi Sad – Niš imaju malu vrednost eta ($\eta 2$ = 0,01 do $\eta 2$ = 0,04).



Grafika 16: Procena kvaliteta rada profesora od strane studenata koji su učestvovali u istraživanju (1−4)

forum pedagoga



Grafika 17: Procena kvaliteta rada profesora od strane studenata koji su učestvovali u istraživanju (5−8)

Kvalitet studija je različit u različitim poljima studija jer je: F (5,456) = 13.4; p = 0,000. Veličina te razlike izražena pomoću eta kvadrata iznosi 0,08, što se klasifikuje kao srednji uticaj. Društveno-humanističke studije (M = 4,53; SD = 1,25) se značajno razlikuju od tehničkih (M = 5,51; SD = 1,56), prirodnih (M = 5,14; SD = 1,33) i medicinskih studija (M = 5,32; SD = 1,40). Uprkos statističkoj značajnosti trebalo je utvrditi stvarne razlike između pojedinih univerziteta. Naknadnim testiranjem (t-test) utvrđen je srednji uticaj t (462) = 5,42; p = 0,000; $\eta 2$ = 0,06 samo kod para društveno-humanističke i tehničke studije. Kod ostalih parova: društveno-humanističke−prirodne i društveno-humanističke−medicinske studije razlika je bila mala ($\eta 2$ = 0,02).

Rad profesora je različit u različitim poljima studija jer je: F (5,456) = 14,92; p = 0,000. Veličina te razlike izražena pomoću eta kvadrata iznosi 0,08, što se klasifikuje kao srednji uticaj. Društveno-humanističke studije (M = 17,20; SD = 4,12) se razlikuju od tehničkih studija (M = 21,60; SD = 8,04); tehničke se razlikuju od društveno-humanističkih i prirodnih studija (M = 18,68; SD = 4,62). Uprkos statističkoj značajnosti trebalo je utvrditi stvarne razlike između pojedinih univerziteta. Naknadnim testovima (t-testom) je utvrđeno da samo umeren uticaj t (462) = 6,35; p = 0,000; $\eta 2$ = 0,08) ima razlike između društveno-humanističkih i tehničkih studija, dok je razlika između prirodnih i tehničkih nauka veoma mala ($\eta 2$ = 0,01).

Kvalitet predavanja je različit u različitim poljima studija jer je: F (5,456) = 6,89 p = 0,000. Veličina te razlike izražena pomoću eta kvadrata iznosi $\eta 2$ = 0,04, što se klasifikuje kao niži srednji uticaj. Što se kvaliteta predavanja tiče, postoje značajne razlike samo između društveno-humanističkog polja studija (M = 2,32; SD = 0,75) i tehničkih studija (M = 2,72; SD = 0,83). Uprkos statističkoj značajnosti trebalo je utvrditi stvarne razlike između pojedinih univerziteta. Naknadnim testiranjem (t-testom) došlo se do podatka da je vrednost $\eta 2$ = 0,03, što se smatra malim uticajem.

Analiza razlike između privatnih i društvenih fakulteta

T-testom su upoređivani rezultati ispitivanja kvaliteta studija kod državnih (M = 4,88; SD = 1,37) i privatnih univerziteta (M = 4,29; SD = 1,37) na kvalitet studija.

forum pedagoga

Utvrđena je statistički značajna razlika gde je *t* (459) = 2,32 na nivou *p* = 0,02 u LOT. Veličina te razlike izražena pomoću eta kvadrata iznosi samo *η2* = 0,01, što se klasifikuje kao *veoma mala razlika.*

T-testom su upoređivani rezultati ispitivanja kvaliteta predavanja kod državnih (M = 2,47; SD = 078) i privatnih univerziteta (M = 2,15; SD = 0,75). Utvrđena je statistički značajna razlika gde je *t* (459) = 2,27 na nivou *p* = 0,006 u LOT. Veličina te razlike izražena pomoću eta kvadrata iznosi samo *η2* = 0,01, što se klasifikuje kao *veoma mala razlika.* T-testom su upoređivani rezultati ispitivanja rada profesora kod državnih (M = 18,35; SD = 5,25) i privatnih univerziteta (M = 16,67; SD = 4,07) na kvalitet studija. Utvrđena je statistički značajna razlika, gde je *t* (459) = 2,21 na nivou *p* = 0,02 u LOT. Veličina te razlike, izražena pomoću eta kvadrata, iznosi samo *η2* = 0,009, što se klasifikuje kao *veoma mala razlika*. T-testom su upoređivani rezultati rada profesora i muškog (M = 18,50; SD = 6,41) i ženskog pola (M = 18,01; SD = 4,37), *t* (460) = 0,96, *p* = 0,33, kao i kvalitetnim studijama u zavisnosti od muškog (M = 4,75; SD = 1,44) i ženskog pola (M = 4,85; SD = 1,34) – *t* (460) = 0,70, *p* = 0,49. Nije bilo razlike u proceni rada profesora i kvaliteta studija u zavisnosti od pola ispitanika.

Studenti koji su ponovili godinu (M = 4,75; SD = 1,44) i studenti koji nisu ponovili godinu (M = 4,85; SD = 1,34) su isto ocenili kvalitet: *t* (459) = 0,58, *p* = 0,56 i rad profesora (čak i bolje): *t* (459) = 1,84 na nivou *p* = 0,06. Eta kvadrat je *η2* = 0,007, što nije značajan već slučajan uticaj.

Analiza povezanosti rada profesora sa kvalitetom studija i kvalitetom predavanja i povezanosti kvaliteta studija i kvaliteta predavanja

Postoji pozitivna korelacija između rada profesora i kvaliteta studija: *r (462)* = 0,48 što je velika korelacija (Cohen, 1998), *n* = 462, *p* < 0,000. Ove dve promenljive imaju čak 23,3% zajedničke varijanse. To znači na primer da dobar rad profesora prati visok kvalitet studija i obrnuto. Jačina veze između rada profesora i kvaliteta predavanja je: *r (*462) = 53 (velika korelacija), *n* = 462, *p* < 0,000. Ove dve promenljive imaju 28,09% zajedničke varijanse. Može se zaključiti da što je bolji rad profesora to je bolji kvalitet predavanja. Jačina veze između rada profesora i kvaliteta studija i kvaliteta predavanja (zajedno posmatrane) je: *r (462)* = 57 (velika korelacija), *n* = 462, *p* < 0,000. Ove dve promenljive imaju 32,49% zajedničke varijanse. Pojedinačno gledano od osam sub-promenljivih rada profesora najveća povezanost (*r(462)* = 0,74) je između promenljivih koje se odnose na podsticanje na diskusiju od strane nastavnika i podsticanje na razmišljanje. Najmanja povezanost je između promenljive koja se odnosi na održavanje redovne nastave (*r(462)* = 0,18, mala korelacija) i komunikacije profesora sa studentima putem elektronske pošte (*r(462)* = 0,18, mala korelacija) sa drugim promenljivim radom profesora. Postoji jaka veza između kvalitata studija i kvaliteta predavanja (*r(462)*=0,56), *p*>0,000).

Diskusija

Prva hipoteza je glasila: Kvalitet studija se razlikuje između univerziteta. Ova hipoteza je prihvaćena. Studenti su različito ocenili kvalitet studija svakog univerziteta. Testiranjem razlika dobijeno je da se univerziteti u Srbiji razlikuju po kvalitetu studija, kvalitetu predavanja, ukupnom kvalitetu studija (zajedno uzete kvalitet studija i kvalitet predavanja) i radu profesora. Najveća razlika u ukupnom kvalitetu studija nastaje

forum pedagoga

između Univerziteta u Kragujevcu i Univerziteta u Nišu, pri čemu veću ocenu studenata ima Univerzitet u Nišu, uz veći varijabilitet. Ova dva univerziteta se najviše razlikuju i po kvalitetu predavanja i radu profesora. Po kvalitetu studija najviše se razlikuju univerziteti u Kragujevcu, Nišu i Novom Pazaru.

Druga hipoteza je glasila: Rad profesora se razlikuje između univerziteta. Ova hipoteza je prihvaćena. Studenti su različito ocenili rad profesora na svakom fakultetu.

Treća hipoteza, koja je glasila *Različita polja studija imaju svoj specifični kvalitet studija koji je različit od drugih fakulteta*, prihvaćena je. Studenti iz različitih polja studija su različito ocenjivali kvalitet studija.

Četvrta hipoteza: Različita polja studija imaju svoj specifični rad profesora koji je različit od drugih fakulteta, prihvaćena je. Svako polje studija je imalo svoj, specifičan rad profesora.

Peta hipoteza je glasila: Državni i privatni univerziteti se razlikuju po kvalitetu studija. Ova hipoteza nije prihvaćena. Studenti su u istraživanju pokazali da se univerziteti među sobom značajno ne razlikuju po kvalitetu studija. Veća razlika je uočena među državnim univerzitetima.

Šesta hipoteza: Državni i privatni univerziteti se razlikuju po radu profesora nije prihvaćena. Studenti su se izjasnili da su razlike u radu profesora veće između pojedinih državnih univerziteta nego razlike u radu profesora između državnih i privatnih univerziteta.

Sedma hipoteza *Studenti različitog pola se razlikuju po ocenama rada profesora i kvaliteta studija* nije prihvaćena. Ne postoje razlike u ocenama studenata u zavisnosti od pola.

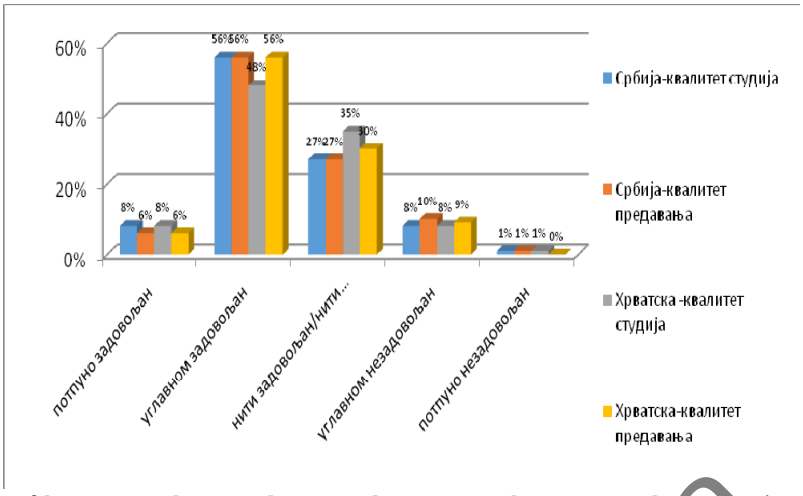
Osma hipoteza: *Rad profesora i kvalitet studija neće biti lošije ocenjen od studenata koji su ponovili godinu* prihvaćena je. Čak se primećuje da su studenti koji su ponovili godinu blago bolje ocenili kvalitet studija i rad profesora na univerzitetima.

Deveta hipoteza je glasila: *Postoji povezanost između rada profesora i kvaliteta studija*. Ova hipoteza je potvrđena jer je utvrđeno da postoji jaka korelacija između rada profesora i kvaliteta studija.

Uporedni rezultati istraživanja u Srbiji i Hrvatskoj

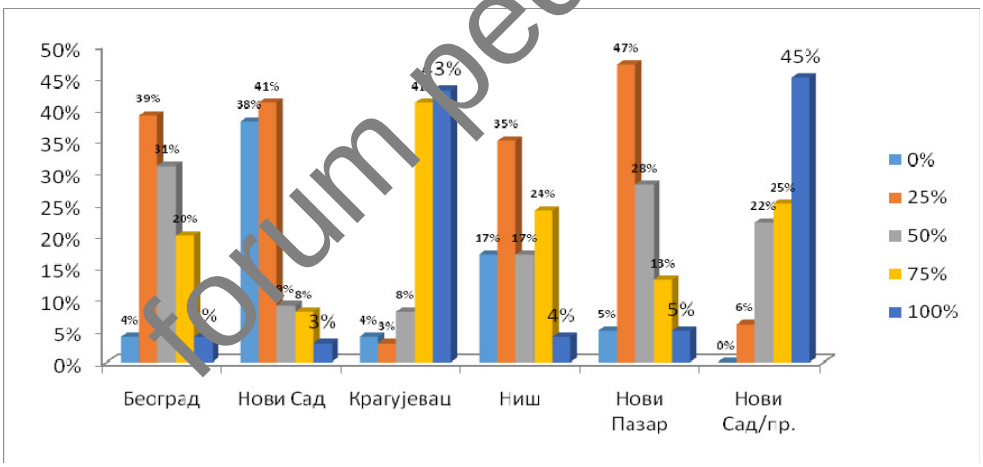
Da su zadovoljni kvalitetom studija i kvalitetom predavanja izjasnilo se 64% studenata u Srbiji. Veoma mala je razlika sa kolgama iz Hrvatske koji imaju skoro isti procenat 62% (grafika 18). Studenti iz Srbije i Hrvatske su imali isti stepen nezadovoljstva i procenat onih studenata koji su odgovorili sa *niti sam zadovoljan/niti sam nezadovoljan.*

forum pedagoga



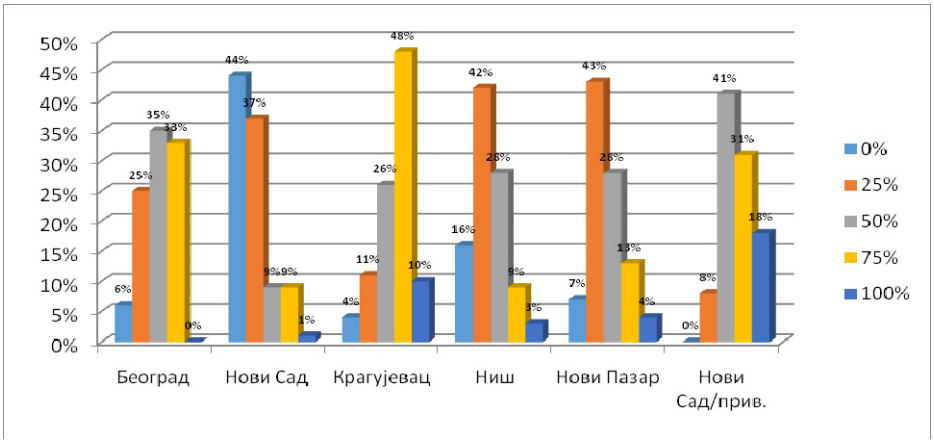
Grafika 18: Kvalitet studija i predavanja u Srbiji i Hrvatskoj, poređenje

Obaveze studenata. Iz grafika 19 i 20 vidimo da postoje razlike između univerziteta u Srbiji po obaveznosti izrade seminarskih radova i pripremanja prezentacija. Najzahtevniji univerziteti za izradu seminarskih radova su kragujevački i privatni univerzitet u Novom Sadu. Najmanje zahtevan je niški univerzitet. Što se prezentacija tiče, situacija je slična. I ovde, novosadski privatni univerzitet traži izradu prezentacija na većini predmeta (grafika 20).



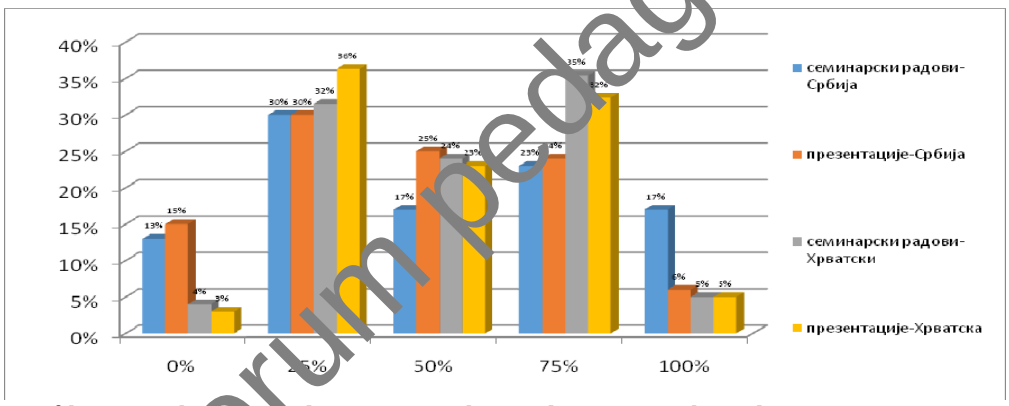
Grafika 19: Obaveze studenata za pisanje seminarskih radova / procentualno po predmetima/po univerzitetima

forum pedagoga



Grafika 20: Koliko predmeta (u procentima) ima obaveznu prezentaciju/ po univerzitetima

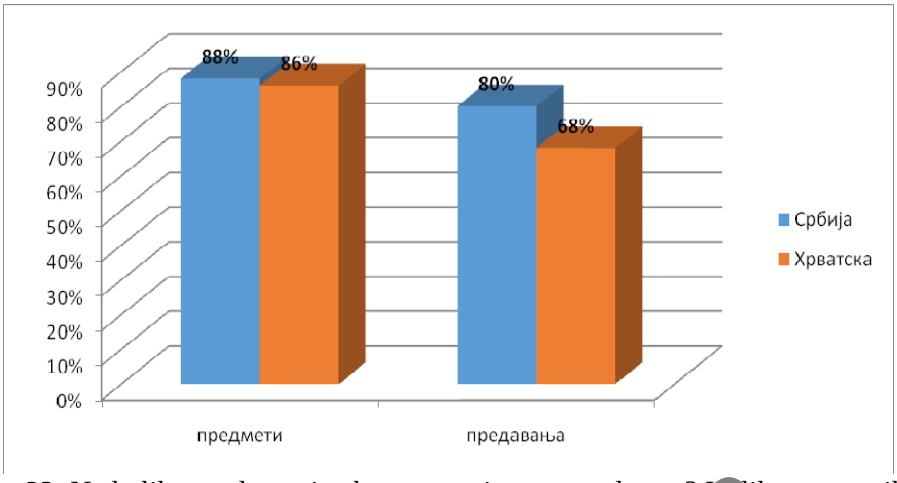
Kada smo uporedili obaveze studenata u Srbiji i Hrvatskoj, dobili smo podatke koji nam govore o veoma malim razlikama. Interesantno je da su veće razlike između naših fakulteta nego između srpskih i hrvatskih fakulteta (grafika 21).



Grafika 21: Iz koliko predmeta je potrebno raditi seminarske radove i prezentacije/ u procentima/ Uporedno Srbija-Hrvatska

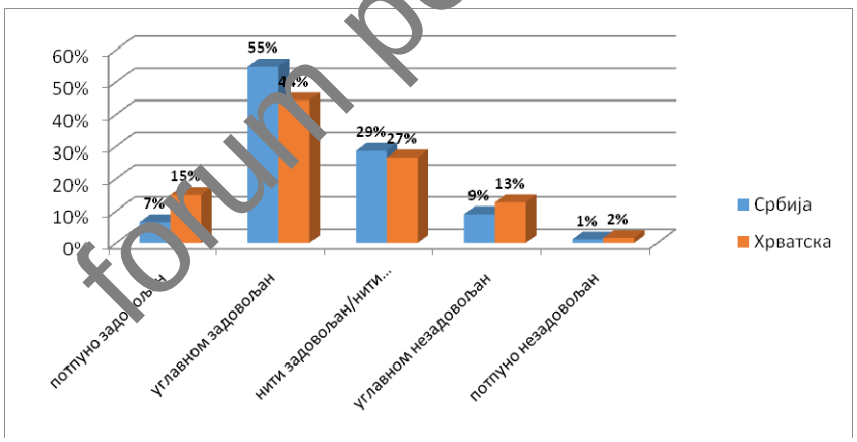
Nastavnici u Srbiji i Hrvatskoj traže prisustvo studenata na 88%-86% svojih predmeta (grafika 22). Rezultati istraživanja pokazuju da oni nastavnici koji traže prisustvo studenata ne dozvoljavaju veliki broj izostanaka (1−3).

forum pedagoga



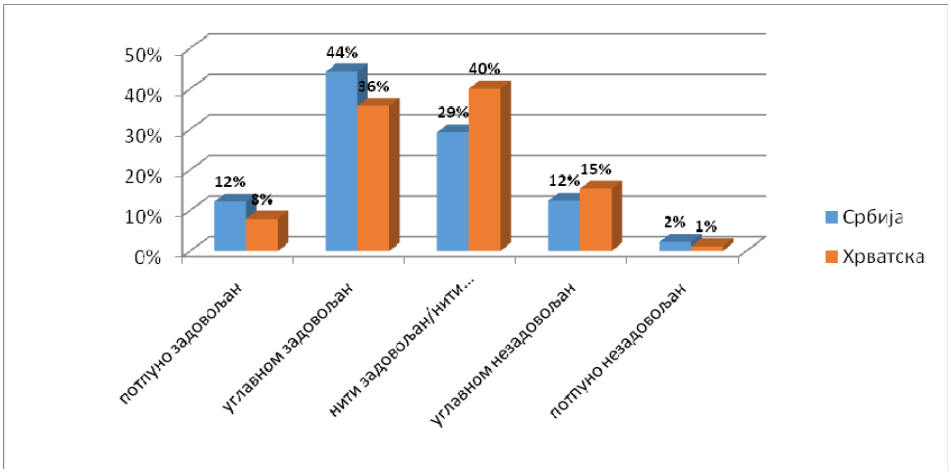
Grafika 22: Na koliko predmeta je obavezno prisustvo studenata? Koliko nastavnika traži obavezno prisustvo na predavanjima? Uporedni rezultati: Srbija – Hrvatska

Rad profesora. Rad profesora su veoma slično ocenili srpski i hrvatski studenti. Zadovoljno ocenjivanjem je 62% srpskih studenata prema 59% hrvatskih (grafika 23). Malo je više nezadovoljnih hrvatskih studenata (14% –10%). Na pitanje da li ih profesori podstiču na razmišljanje i postavljanjem pitanja srpski studenti su se izjasnili kao veoma zadovoljni sa 56%, a hrvatski sa 44% (grafika 24). Još je veća razlika kada se radi o podsticanju diskusije na času. Srpski studenti su odgovorili da su zadovoljni podsticanjem na diskusiju u 56%, a hrvatski studenti samo u 36% (grafika 25).

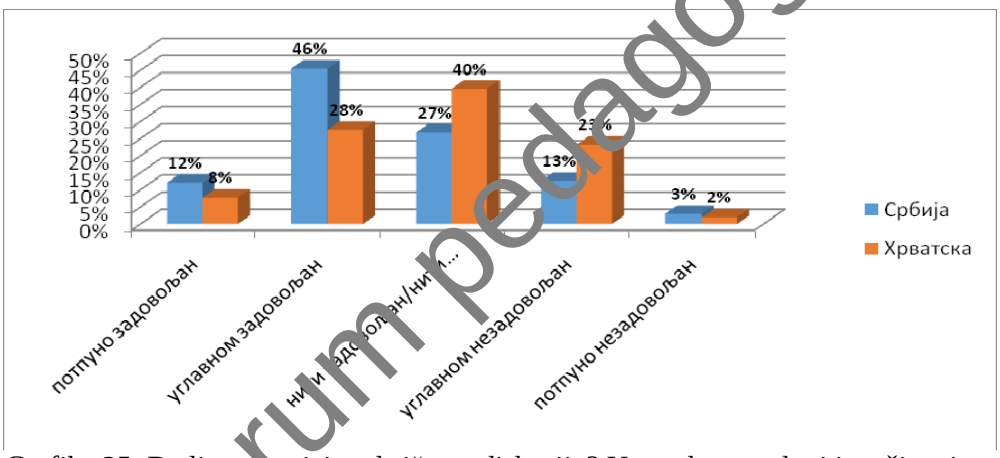


Grafika 23: Koliko su studenti zadovoljni ocenjivanjem profesora/Uporedni rezultati: Srbija i Hrvatska

forum pedagoga



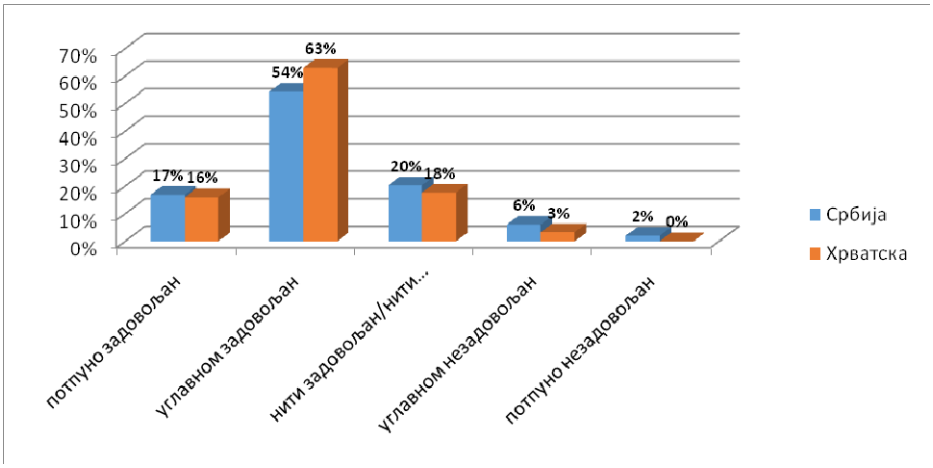
Grafika 24: Da li nastavnici podstiču studente na razmišljanje i postavljanje pitanja? Uporedni rezultati istraživanja u Srbiji i Hrvatskoj



Grafika 25: Da li nastavnici podstiču na diskusiju? Uporedno rezultati istraživanja u Srbiji i Hrvatskoj

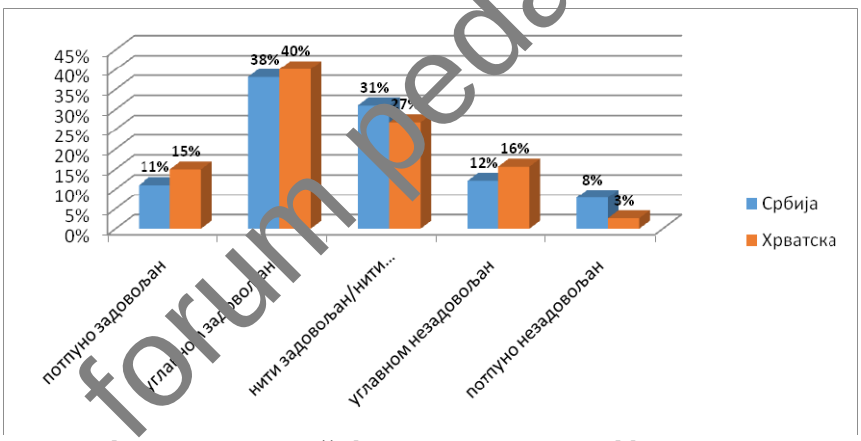
forum pedagoga

Na tvrdnju da li su nastavnici zainteresovani za predmet koji predaju procenat zadovoljnih u Srbiji i Hrvatskoj nema veliku razliku (71%−79%, grafika 26). Sličan je i broj nezadovoljnih (8%−3%).



Grafika 26: Uporedna istraživanja u Srbiji i Hrvatskoj o zainteresovanosti nastavnika za predmet

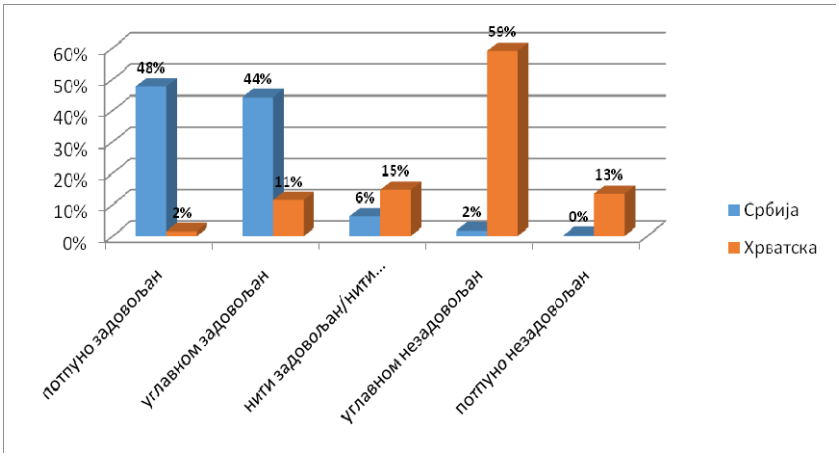
Na pitanje da li su studenti zadovoljni korišćenjem Power Point-a i predavanja diktiranjem na času, studenti u Srbiji su odgovorili da su zadovoljni u 49% a studenti u Hrvatskoj sa 55%. Nezadovoljnih u Srbiji je 20%, a u Hrvatskoj 18% (grafika 27) Vidimo da su razlike između mišljenja srpskih i hrvatskih studenata male i zanemarljive.



Grafika 27: Da li nastavnici previše koriste Power Point i diktiranje na času/uporedna istraživanja u Srbiji i Hrvatskoj

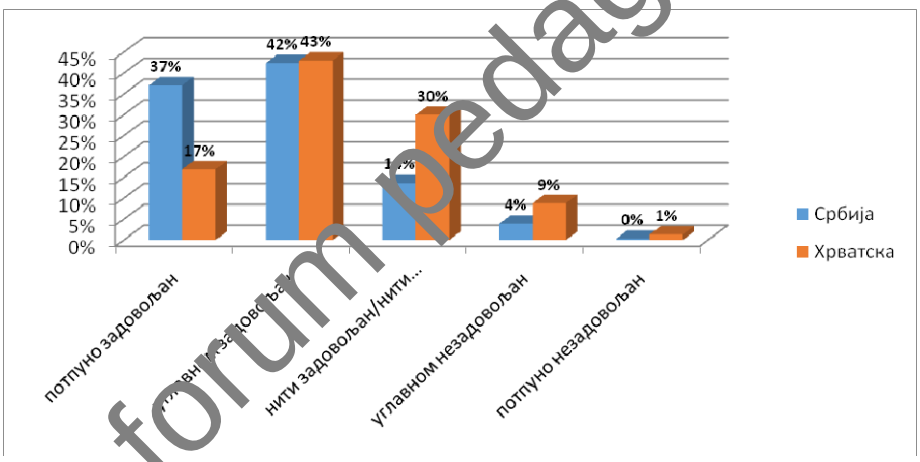
Što se redovnosti nastave tiče, srpski studenti su se sa 92% izjasnili da su zadovoljni redovnošću nastave, dok su hrvatski studenti zadovoljni samo sa 13%. Isto tako, nezadovoljnih hrvatskih studenata redovnošću nastave je 72% prema 2% nezadovoljnih srpskih studenata (grafika 28).

forum pedagoga



Grafika 28: Zadovoljstvo studenata redovnošću nastave

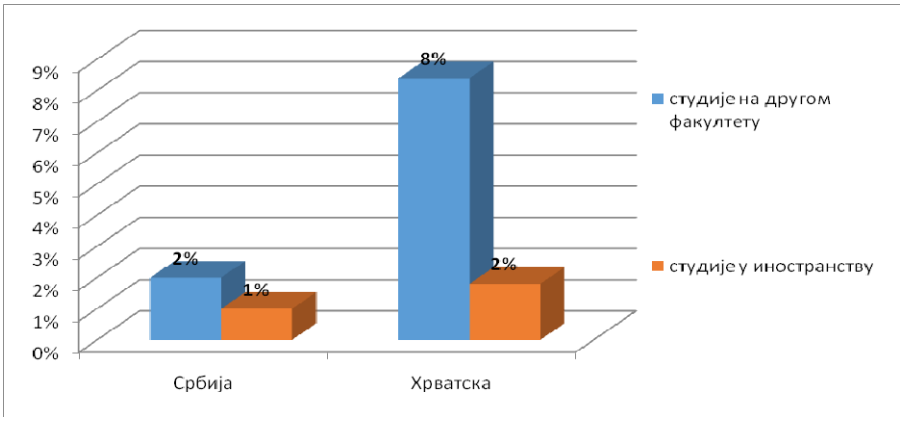
Studenti u Srbiji su zadovoljniji komunikacijom sa profesorima. Srpski studenti su se izjasnili sa 79% da su zadovoljni komunikacjom dok su Hrvatski studenti imali 60% zadovoljnih. Nezadovoljnih hrvatskih studenata je 10%, a srpskih 4% (grafika 29).



Grafika 29: Komunikacija nastavnika sa studentima na/van fakulteta (uporedna istraživanja u Srbiji i Hrvatskoj)

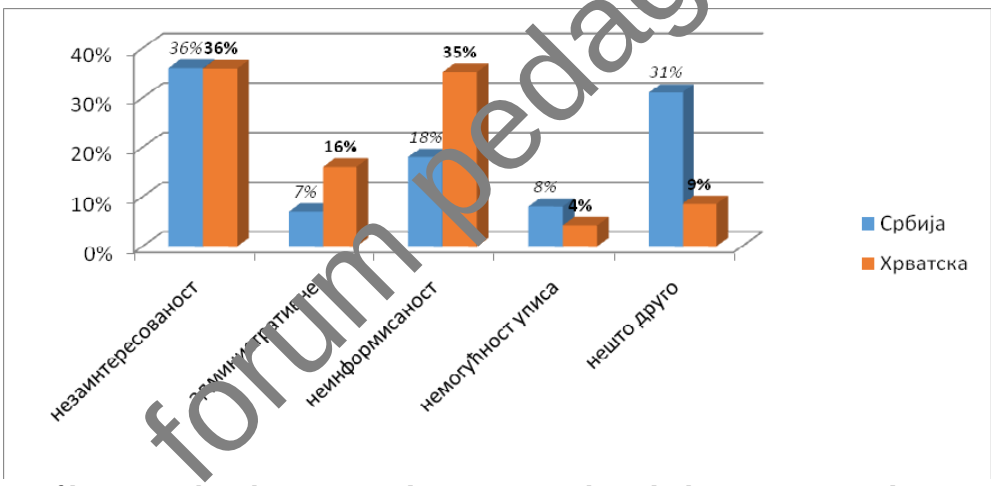
Mobilnost. Jedan od osnovnih ciljeva Bolonjske deklaracije je mobilnost. Što se tiče upisa studijskih programa na drugim fakultetima, hrvatski studenti su u prednosti sa 8% u odnosu na srpske studente sa svega 2%. Kada se radi o upisu studija na inostranim fakultetima, rezultati su skoro isti i u Srbiji i u Hrvatskoj (grafika 30).

forum pedagoga



Grafika 30: Mobilnost studenata u Srbiji i Hrvatskoj/ studiranje na drugom fakultetu i studiranje u inostranstvu

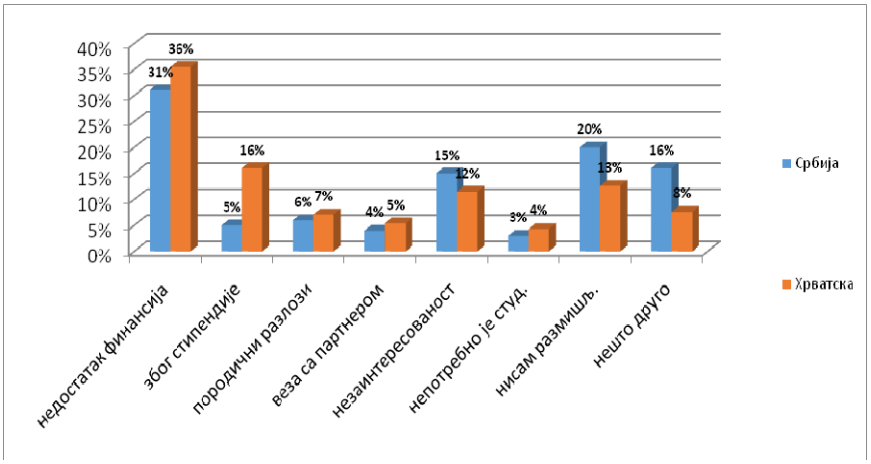
Kao razlog za neupisivanje studija na drugim fakultetima studenti navode nezainteresovanost, neinformisanost i *nešto drugo.* Svakako je zanimljivo da su hrvatski studenti naveli neinformisanost i administrativne teškoće u mnogo većem procentu od srpskih kolega.



Grafika 31: Razlog zbog čega studenti nisu upisali studijske programe/predmete na drugom fakultetu/uporedno Srbija–Hrvatska

Finansijski razlozi se najčešće pominju kao smetnja upisivanju studijskih programa u inostranstvu. U Srbiji je taj procenat 35, a u Hrvatskoj 51.

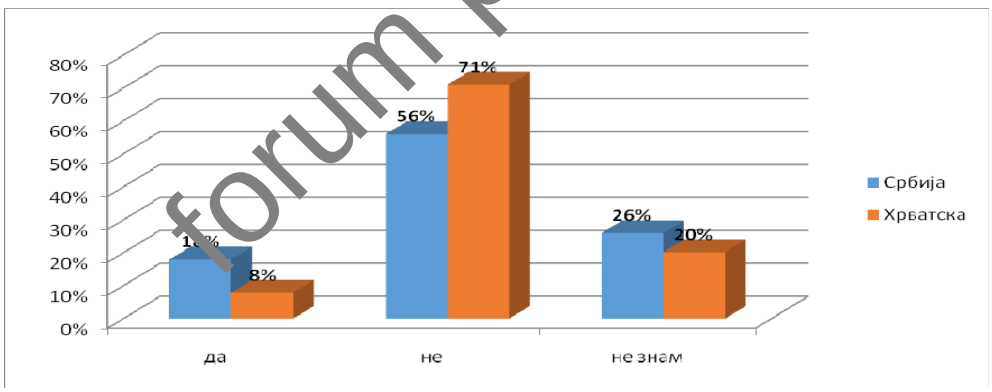
forum pedagoga



Grafika 32: Razlog zbog čega studenti nisu studirali u inostranstvu. Uporedno Srbija–Hrvatska

Koliko studenti mogu da utiču na donošenje odluka na fakultetima. Učešće studenata u upravljanju je jedan od važnijih ciljeva Bolonjske deklaracije. Proces uključivanja studenata u odlučivanja ide veoma sporo. Tome su skloni, pre svih razloga, tradicionalno organizovani fakulteti, gde nije moguće ozbiljnije učestvovati u odlučivanju o najvažnijim dešavanjima na fakultetima. Iz rezultata istraživanja možemo videti da srpski studenti imaju većeg učešća u odlučivanju nego njihove hrvatske kolege (18%−8%). Veća je i procenta hrvatskih studenata koji ne učestvuju u odlučivanju (71%−56%).

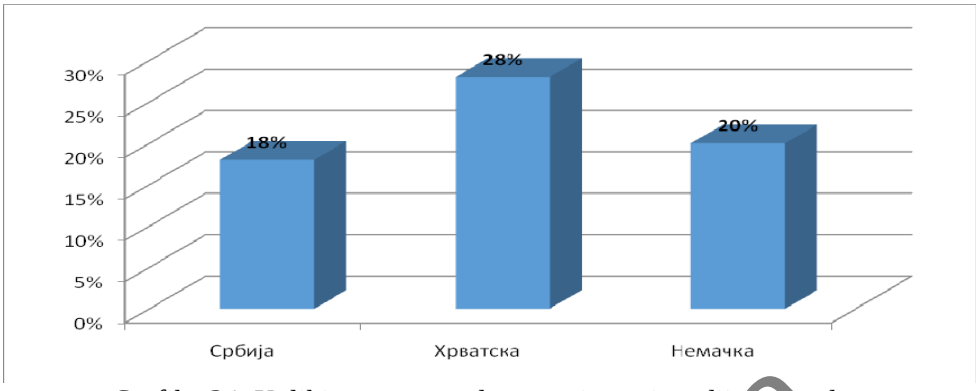
forum pedagoga



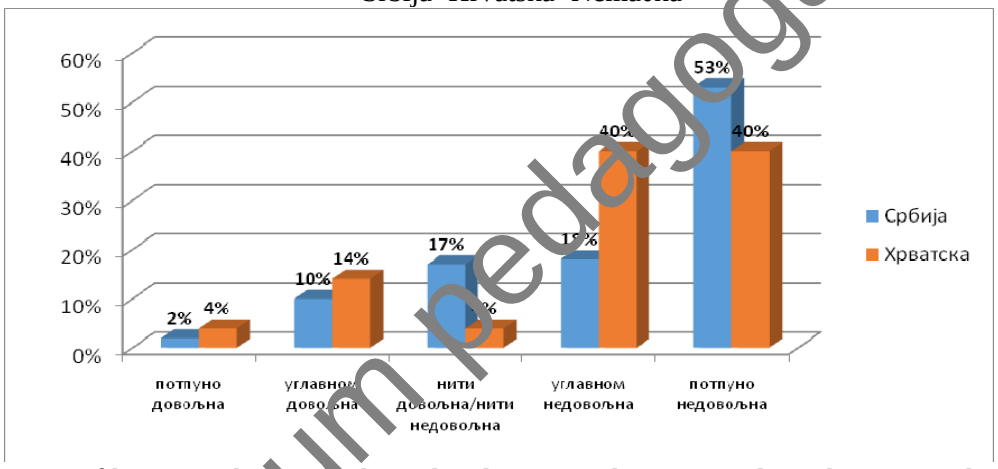
Grafika 33: Koliko studenti imaju uticaja na donošenje odluka na fakultetu/uporedno Srbija−Hrvatska

Stipendija. U Srbiji 82% studenata ne prima nikakvu stipendiju. Interesantno je da taj procenat nije mnogo veći od najrazvijenije zemlje u EU, Nemačkoj (grafika 34). U Hrvatskoj taj odnos je povoljniji jer 28% studenta prima stipendiju. U Srbiji je stipendija za studente zabrinjavajući mala i kreće se oko 6500 dinara. U Hrvatskoj prosečna stipendija iznosi 15000 dinara, a u Nemačkoj oko 700 evra. Međutim, kao što se vidi, hrvatski studenti su nezadovoljniji stipendijama od srpskih studenata i njih 80% se izjasnilo da je stipendija uglavnom nedovoljna i potpuno nedovoljna. Kada se na ovo do-

da procenat za tvrdnju *niti dovoljna/niti nedovoljna*, dobijamo skoro identične rezultate u Srbiji i Hrvatskoj (88%−84%, grafika 35).



Grafika 34: Koliki procenat sudenata prima stipendiju uporedno Srbija−Hrvatska−Nemačka



Grafika 35: Da li je za studente dovoljna stipendija? /Uporedno Srbija−Hrvatska

forum pedagoga

Zaključak

Na osnovu sprovedenog istraživanja možemo zaključiti da su studenti uglavnom zadovoljni kvalitetom studija i radom profesora na fakultetima. Opterećenost studenata je ujednačena među fakultetima. Razlike među univerzitetima nisu prevelike mada postoje i mogu da se izmere u oblasti kvaliteta studija i rada profesora. Ne postoji značajna razlika između državnih i privatnih fakulteta. Ako se pozovem na slična istraživanja u Hrvatskoj, nisu primećene velike razlike između hrvatskih i srpskih fakulteta. Šta otežava implementacije Bolonjskog procesa? Ponekad je nemoguće prepoznati osnovne ciljeve procesa: bolji uslovi za studente, priznavanje diploma i studiranje u inostranstvu. Loše stanje se odnosi na informisanje studenata i njihovog uključivanja u odlučivanje o najvažnijim pitanjima na fakultetima. Kriza u društvu je dovela do nedovoljne finansijske pomoći za visokoškolske institucije i studente. Nedostatak finansija i stipendija koči mnoge procese u visokoškolskom obrazovanju, a pre svega mobilnost studenata koja skoro da i ne postoji. Sve dok mobilnost ima mali značaj, nije moguće

razviti principe Bolonjske deklaracije i porediti se sa razvijenijim zemljama. Univerziteti moraju da prevaziđu tromost javnog sektora i posvete pažnju iznalaženju najcelishodnijih puteva za reformu.

Literatura

1. Communiqué 2005: The Bergen communiqué 2005. The European Higher Education Area, Achieving the Goals—Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Preuzeto decembra 2013. sa /http://eacea.ec.europa.eu /education/eurydice
2. Declaration 1998: Sorbonne Declaration 1998. Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System./ Preuzeto decembra 2013. sa www.bologna-berlin2003.de/.../Sorbonne_declar...
3. Declaration 1999: Bologna Declaration 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education—The Bologna Declaration. Preuzeto decembra 2013. sa www.ehea.info/.../ Bologna%20Process%20Implementation%20Report.p..
4. EHEAFramework 2005: EHEAFramework of qualifications. 2005. The framework of qualifications for the European Higher Education Area. Preuzeto decembra 2013. sa http://ec.europa.eu/ education/policies/educ/eqf/index_en.html
5. ESU 2009: European Students' Union (ESU). 2009. Bologna With Student Eyes.
6. European Commission 2005: European Commission. 2005. ECTS Users' Guide.
7. European Commission 2009: European Commission. 2009. ECTS Users' Guide.
8. Gornitzka, Å. & Langfeldt, L. (2005) *The Role of Academics in the Bologna Process*. Education International Working Paper, no. 15 (February) (Oslo, NIFU STEP Studies in Innovation, Research, and Education).
9. Jarić I.,Vukasović, M. (2009). Bolonjska reforma visokog školstva u Srbiji: mapiranje faktora i niske efikasnosti studiranja. Preuzeto decembra 2013 sa: www.cep.edu.rs
10. National Report regarding the Bologna Process Implementation 2009-2012, Serbia. Preuzeto decembra 2013 sa www.ehea.info/.../National%20reports/Serbia.pdf
11. Sursock, A. & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: Adecade of change in European Higher Education*. European University Association.
12. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. Preuzeto decembra 2013. sa http://eacea.ec.europa.eu/ education/eurydice/Androulla Vassiliou.
13. Weiß, C & Wiewiorra, T. (2011). *Reform des Bologna-Prozesses als Voraussetzung für innovative und kreative Ausbildung in Europa.* In: Europäisches Informations-Zentrum in der Thüringer Staatskanzlei: *Reform des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen als Voraussetzung für innovative und kreative Ausbildung in Europa.* Erfurt , S. 105.
14. Bologna with Student Eyes2012. Preuzeto decembra 2013. sa www.creup.es/documentos/esu.../bwse_2012.pdf/Bologna with Student Eyes 2012, Brussels, April 2012 by European Students' Union ESU.
15. Focus on Higher Education in Europe 2010. Preuzeto decembra 2013. sa www.ond.vlaanderen.be /.../bologna/2010.../FOCUS_HE_2010_EN.pdf EURYDICE 2010: EURYDICE. 2010. Focus on Higher Education in Europe 2010. The Impact of the Bologna Process./
16. Turajlić, S. (2003). Bolonjski proces u Srbiji. Uvodno predavanje, 9 skup *Trendovi Razvoja*, Kopaonik.
17. Projekat Bolonja − CEDU. Preuzeto decembra 2013. sa www.academia.edu /4970754/Projekt_Bolonja/

* * *

REALISING THE BOLOGNA PROCESS IN SERBIA

Summary: *Non-existence of empirical data about realising the Bologna process in Serbia was the basic reason for starting this research. This year Serbia's achievement about the Bologna process was scored with three (3.11), and this is worse result than few years ago when four was average mark (3.8 and 4.2) at the scale from one to five. Reform of the higher education was called the Bologna process did not fulfil the predicted results and this is proved both by lecturers and students.*

forum pedagogia

The aim of the research was to get information on the quality of studying, work of professors and studnets' acquaintance with the meaning of the Bologna process in Serbia. In the discussion, it was interesting to compare the given results with the Croatia results in the field of implementation of the Bologna process. Sample of this research consisted of 462 students who were randomly chosen from the faculties of five states and one private university in Serbia. The Research has been done during November and December 2013. Given results, tell that there are differences between universities. Students are mainly satisfied with the quality of studies and work of professors. There is no big difference in realising the Bologna process between higher educational institutions in Serbia and Croatia.

Key words: *Bologna process, quality of study, quality of lectures, fees.*

* * *

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ БОЛОНЬЯНСКОГО ПРОЦЕССА В СЕРБИИ

Резюме: *Основной причиной для проведения этого исследования, является отсутствие эмпирических данных об осуществлении Болоньянского процесса в Сербии. В этом году, на экзамене по реализации Болоньянского процесса, Сербия получила оценку 3,11, что хуже чем несколько лет назад, когда, по шкале от одного до пяти, получала 3,5 и 4,2. Реформа высшего образования, под названием Болоньянский процесс, не достигла ожидаемых результатов, о чем свидетельствуют, как преподаватели, так и студенты.*

Целью исследования было получить представление об удовлетворенности качеством обучения, работой преподавателей и студентов, информированностью студентов об осуществлении Болоньянского процесса в Сербии. О реализации Болоньянского процесса, в ходе обсуждения, было интересно сравнить наши результаты с хорватскими. Выборку для этого исследования составляли 462 студентов пяти государственных и одного частного университетов в Сербии, которые были выбраны случайным образом. Опрос был проведен в ноябре и декабре 2013.года. Результаты показывают, что между университетами существуют различия. Студенты, как правило, выражают удовлетворенность качеством подготовки и работы профессоров. Что касается реализации Болоньянского процесса, между высшими учебными заведения Сербии и Хорватии - нет существенных различий.

Ключевые слова*: Болоньянский процесс, качество подготовки, качество преподавания, мобильность, стипендии.*

forum pedagoga

Datum kada je uredništvo primilo članak: 28.02.2015. godine
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 03.11.2015. godine

Mr sci Veronika J. KATRINA MITROVIĆ
Opšta bolnica Loznica, odeljenje psihijatrije

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXI, 1, 2016.
UDK:
159.947.5.072:371.213.3(497.11)"2012"
371.12:331.101.32(497.11)"2012"

MOTIV POSTIGNUĆA I BIOGRAFSKI PREDIKTORI ZADOVOLJSTVA POSLOM ZAPOSLENIH U OSNOVNOM OBRAZOVANJU

Rezime: *U ovom radu cilj je bio da se utvrdi stepen zadovoljstva poslom zaposlenih u osnovnom obrazovanju i da li motiv postignuća, pol, radno mesto i staž doprinose razlikama u zadovoljstvu poslom. Uzorku od 350 zaposlenih (direktora/pomoćnika, nastavnika i učitelja) na teritoriji grada Loznica zadat je MSQ upitnik za merenje zadovoljstva poslom i skala MOP 2002 za ispitivanje motiva postignuća. Identifikovan je srednji stepen zadovoljstva poslom. Motivacija zaposlenih je primarno intrinzička, zasnovana na osećanju zadovoljstva pružanja obrazovnih i vaspitnih usluga, kao i uvidima o korisnosti ličnih sposobnosti u radu. Nezadovoljstvo zaposlenih se odnosi na materijalni status. Žene su značajno zadovoljnije poslom od muškaraca na intrinzičkoj a muškarci nešto zadovoljniji od žena na ekstrinzičkoj skali. Nisu utvrđene statistički značajne razlike u zadovoljstvu poslom u odnosu na radno mesto. Zaposleni koji imaju radni staž u rasponu od 10 do 20 godina najzadovoljni su poslom. Motiv postignuća značajno doprinosi razlikama u zadovoljstvu poslom.*

Rezultati sugerišu menadžmentu škola angažovanje u selekciji i implementaciji metoda motivisanja zaposlenih, radi podsticanja zadovoljstva poslom i bolje efektivnosti i efikasnosti.

Ključne reči*: zadovoljstvo poslom, osnovno obrazovanje, motivisanje zaposlenih.*

forum pedagoga

Uvod

Sve poslovne organizacije, profitne ili uslužne, prospektivno su orijentisane na opstanak, rast i razvoj. Dominantnu ulogu u realizaciji ovih ciljeva imaju *zaposleni*. Integrisane vrednosti, verovanja zaposlenih (Havelka, 2005), osobine ličnosti, motivacija i zadovoljstvo poslom (Janićijević, 1997), temelj su opstanka svake firme, a menadžment planskim odlukama i akcijama vodi firmu do postavljenog cilja. Dakle, praćenje psiholoških varijabli, objektiviziranih eksploracijama ličnosti, motivacije, *zadovoljstva poslom*, organizacione klime i kulture zaposlenih, pored rukovođenja, investicija, znanja i ideja, kontinuirani su zadatak svake organizacije koja teži rastu i napretku.

O zadovoljstvu poslom

Zadovoljstvo poslom je *emocionalno-kognitivno-konativni* način reagovanja ljudi; *afektivna strana* zadovoljstva su osećanja zaposlenog prema poslu s obzirom na

sadržaj posla i uslove rada; *kognitivnu stranu* čine pretpostavke i verovanja zaposlenog o svom poslu, a *konativni segment* zadovoljstva poslom je subjektivna ocena posla i spremnosti na zalaganje na osnovu te procene (Franceško, Mirković, 2008).

Faktore zadovoljstva poslom Grinberg (1998) opisuje kao *organizacione i lične*. Dobri međuljudski odnosi, prijatniji radni uslovi, pravična raspodela nagrade, mentalno izazovniji posao i decentralizovana organizaciona struktura doprinose kao *faktori organizacije* većem zadovoljstvu poslom. Viša pozicija i status zaposlenog, duži staž i starost, ukupno zadovoljstvo životom i sklad sposobnosti i interesovanja kao *lični faktori* takođe daju više zadovoljstvo.

Ponašanje pojedinca u organizacijama determinišu i njegove *biografske karakteristike*: *starost, pol, bračno stanje* i sl., pa je za efikasno upravljanje ljudskim resursima važno ispitati i uticaj ovih faktora (Petković, Janićijević i Bogićević, 2005).

Starosna dob povezana je sa zadovoljstvom poslom: ljudi su zadovoljniji poslom na početku karijere kada još uče, razvijaju se i napreduju dok starost i karijera ne dostignu svoj zenit u srednjim godinama; tada postaju manje zadovoljni poslom, svode „životni bilans", utvrđuju dokle su stigli a gde žele da budu. Posle ove latence, zadovoljstvo poslom se ponovo revitalizuje, najčešće zbog racionalizacije inertnosti i nedostatka motivacije da se bilo šta menja.

Oko povezanosti *pola* i zadovoljstva poslom postoje neslaganja među istraživačima. Kustelios (Koustelios, 2001) je utvrdio da pol, uz starost, jeste značajan prediktor zadovoljstva poslom. Osabemi (Oshagbemi, 1997) ne nalazi direktan uticaj pola na zadovoljstvo poslom već interakciju pola *i položaja* na kom se zaposleni nalazi. Pokazalo se da su žene na višem položaju zadovoljnije poslom nego muškarci koji obavljaju posao istog ranga.

Merenje zadovoljstva i motivacije zaposlenih nužan je deo procesa upravljanja organizacijom (Tanasijević, 2007). Istraživačko iskustvo je pokazalo da je najpreciznij i najčešće korišćen način za ispitivanje motivacije za rad kroz merenje stepena zadovoljstva pojedinim aspektima posla, zadovoljstvo poslom pokazatelj je radne motivacije a u nedostatku jasnih kriterijuma prema kojima bi se motivacija mogla meriti i upoređivati, koristi se zadovoljstvo poslom (Grubić Nešić, 2005).

Podsticaji i tehnike motivisanja zaposlenih (Čizmić, 2003, prema Vujić, 2009) počivaju na teorijama motivacije. Uz poznavanje menadžerskih pristupa motivisanju, značajno utiču na ostvarivanje misije i vizije organizacije, kao i pojedinačnih interesa zaposlenih. Bazični putokaz za teorijska razmatranja i istraživanja motivacije dale su holističko-dinamička teorija hijerarhije potreba Abrahama Maslova (Maslow, 1943, prema Spector, 1996) i Hercbergova dvofaktorska teorija motivacije (Herzberg, 1968, prema Spector, 1996). U ovom radu, gde se ispituje povezanost motiva postignuća i zadovoljstva poslom, ukazala se potreba za isticanjem MekLilendove teorije motivacije (McLilland 1961, prema Franceško 1995), koja zagovara tri osnovna motiva: postignuće, udruživanje i moć. Svaki motiv obuhvata međusobno suprotne želje i strahove. Postignuće se odnosi na želju za uspehom i strah od neuspeha. Udruživanje kombinuje želju za zaštitom i strah od odbacivanja a moć želju za dominacijom i strah od zavisnosti. U skladu sa Meklilandovim stanovištem (McLilland, Actkinson, 1953; prema Franceško, 1995), koje je aktuelno i danas, motiv postignuća je složena motivaciona dispozicija i sadrži dve komponente: težnju za postavljanjem i ostvarivanjem cilja kao izvora zadovoljstva i tendenciju za takmičenjem sa drugima. Pajers, Britner i Valijante (Paers, Breatner, Vaelliante 2000, prema Franceško i sar., 2008) komponente motiva postignu-

forum pedagoga

ća objašnjavaju kao razliku između postavljanja ciljeva (task goals – npr. završiti fakultet, naći posao) i težnju osobe da bude bolja od drugih (performans goals – biti pametniji, bolji od drugih).

Motiv postignuća određuje se i kao *kognitivni motivacioni faktor* (McClellend, 1989). Osobe koje imaju razvijen ovaj motiv, *razmišljaju i ponašaju se* na osobeni način: jasno definišu ciljeve, žele da problem bude rešen, predviđaju teškoće do ostvarenja cilja i osećaju zadovoljstvo po dostizanju rešenja. Ljudi sa naglašenim motivom postignuća (Ivanišević, 2010) vrednost su svake organizacije, a njihovoj motivaciji treba pokloniti naročitu pažnju jer su spremni da naporno rade, produktivni su i posvećeni poslu, kreativni, rade poslove koje drugi ljudi nisu u stanju; traže posao koji im obezbeđuje samostalnost u radu, izazov, fidbek a nagrada je: još novih, izazovnijih i složenijih zadataka, samostalnost, mogućnost stručnog usavršavanja, dobijanje posebnih priznanja, bez striktne kontrole, bez jednostavnih zadataka i isključivo novčane nagrade.

Zadovoljstvo poslom u obrazovanju

Kroz literaturu, zadovoljstvo poslom je više istraživano u profitnim nego u uslužnim organizacijama. Kako stepen zadovoljstva zaposlenih u obrazovanju može imati uticaja na uspeh i postignuća učenika tokom školovanja, istraživanje i merenje zadovoljstva poslom, kao i implementacija odgovarajućih modela motivisanja zaposlenih, u interesu je rukovodstva škole, roditelja a i šire društvene zajednice.

Istraživanjem zadovoljstva poslom u srednjoj poljoprivrednoj školi u Severnoj Karolini trebalo je otkriti razloge fluktuacije i odlivanja stručnog kadra (Jewell et al. 1990; prema Heil et al., 2000). Primenjen je MSQ upitnik (Weiss et. al., 1967). Utvrđen je srednji nivo ukupnog zadovoljstva poslom, nešto viši nivo intrinzičkog nego ekstrinzičkog. Zaposleni su nezadovoljniji kompenzacijom (materijalnom nadoknadom za obavljeni posao) nego uslovima radnog okruženja i stručnom podrškom. Rezultati su značajni u kontekstu identifikovanja faktora zadovoljstva poslom ali i predloga mera za promenu i poboljšanje motivacije zaposlenih.

Istraživanje osobina ličnosti kao prediktora zadovoljstva poslom zaposlenih na univerzitetima u Srbiji koje je obavila Matanović (2009), daje visok skor na skali neuroticizma i niskog zadovoljstva poslom; visok skor na skali prijatnosti sa višim zadovoljstvom. Nastavnici i saradnici imali su gornju granicu ambivalentnih osećanja prema poslu, kako je kategoriju definisao Spektor (Spector, 2000, prema Matanović 2009), tj. srednji nivo zadovoljstva poslom. Najviši nivo zadovoljstva imali su zaposleni čiji je *staž* od 21 do 30 godina; zadovoljstvo raste do 15 godina, blago opada od 16 do 20 godine, raste do 30 godine, pa opet opada. Nisu utvrđene razlike u ukupnom zadovoljstvu poslom između muškaraca i žena, kao kod Nimana i Davida, (Neiman, Davido, 1998), a suprotno od Mekornika (McCornic, 2000, sve prema Matanović, 2009), gde su muškarci značajno više zadovoljni platom i beneficijama od žena.

Povezanost *radnog mesta* sa zadovoljstvom poslom u osnovnom obrazovanju sprovedeno 2009. godine (Katrina-Mitrović i sar., 2014) ukazalo je da su na *intrinzičkoj* skali najviše zadovoljni stručni saradnici i učitelji – *gornji* srednji nivo zadovoljstva poslom, dok direktori, sekretari i nastavnici imaju srednji nivo zadovoljstva poslom. Na *ekstrinzičkoj* skali sekretari i učitelji imaju najviši skor (gornji srednji nivo), a direktori, nastavnici i stručni saradnici su na srednjem nivou. Značajno niži stepen intrinzičkog i ekstrinzičkog zadovoljstva poslom imaju pomoćni radnici. Sve strukture

forum pedagoga

zaposlenih zadovoljne su maksimalnim iskorišćavanjem radnog vremena, ličnim doprinosom radu i odnosom nadređeni–podređeni, a najmanje su zadovoljni kompenzacijom.

Intencija ovog rada je ispitivanje zadovoljstva poslom i relevantnih prediktora u *osnovnom obrazovanju*, od čega može zavisiti postignuće učenika i akademsko angažovanje u perspektivi, što je istaknuta težnja na planu evropskih integracija brojnih zemalja u tranziciji, kakva je i naša.

Metodologija istraživanja

Predmet rada je utvrđivanje stepena zadovoljstva poslom i povezanosti faktora: motiv postignuća, pol, staž i radno mesto sa zadovoljstvom poslom.

U radu su definisani sledeći ciljevi:

1. Utvrditi *stepen* intrinzičkog i ekstrinzičkog zadovoljstva poslom zaposlenih u osnovnim školama.
2. Utvrditi povezanost *motiva postignuća* sa intrinzičkim i ekstrinzičkim zadovoljstvom poslom zaposlenih u osnovnim školama.
3. Utvrditi povezanost *pola* sa ekstrinzičkim i intrinzičkim zadovoljstvom poslom zaposlenih u osnovnim školama i razlike po polu na skalama zadovoljstva poslom.
4. Utvrditi povezanost *radnog staža* sa intrinzičkim i ekstrinzičkim zadovoljstvom poslom zaposlenih u osnovnom obrazovanju i razlike na skalama zadovoljstva poslom u odnosu na radni staž.
5. Utvrditi povezanost *radnog mesta* sa intrinzičkim i ekstrinzičkim zadovoljstvom poslom zaposlenih u osnovnom obrazovanju i razlike na skalama zadovoljstva poslom u odnosu na radno mesto.
6. Izvesti implikacije vezane za mogućnost primene dobijenih rezultata u obrazovnoj praksi.

Hipoteze

H1. Više od polovine zaposlenih u osnovnim školama ima srednji nivo intrinzičkog i ekstrinzičkog zadovoljstva poslom; postoje statistički značajne razlike između intrinzičkog i ekstrinzičkog zadovoljstva poslom.
H2. Faktori motiva postignuća su značajni prediktori intrinzičkog i ekstrinzičkog zadovoljstva poslom zaposlenih u osnovnim školama.
H3. Postoji povezanost pola sa intrinzičkim i ekstrinzičkim zadovoljstvom poslom; statistički značajne razlike su u korist žena.
H4. Postoji povezanost radnog mesta i intrinzičkog i ekstrinzičkog zadovoljstva poslom; statistički značajne razlike u zadovoljstvu poslom su u korist direktora/pomoćnika.
H5. Postoji povezanost radnog staža sa intrinzičkim i ekstrinzičkim zadovoljstvom poslom; statistički značajne razlike u zadovoljstvu poslom su u korist zaposlenih koji imaju radni staž u rasponu od 10 do 20 godina.

forum pedagoga

Varijable istraživanja i korišćeni isntrumenti

Zavisna varijabla je zadovoljstvo poslom, operacionalizovano preko intrinzičkog i ekstrinzičkog faktora, izdvojenih postupkom faktorske analize. Reprezentuje ih 20 varijabli MSQ upitnika (Minnesota Satisfaction Questionnare; Wroom, Robinson, 1964, Athanasio, Head, 1969).

Meri zadovoljstvo poslom na 20-ajtemskoj skali, tj. 20 aspekata posla, koji su opisani kao: *aktivnost* **–** maksimalno iskorišćavanje radnog vremena; *nezavisnost* – samostalno obavljanje posla; *varijabilnost* – obavljanje različitih poslova; *društveni status* – poštovanje i uvažavanje od strane drugih; nadgledanje i kontrola, *ljudski odnosi* – relacija zaposlenog i nadređenog; *nadgledanje i kontrola*, *tehnički deo* – stručnost u donošenju odluka nadređenog; *moralne vrednosti* – sloboda savesti i odgovornosti zaposlenog; *bezbednost* – sigurnost zaposlenja; *društvena služba* – uslužni karakter posla; *autoritet* – uputstvo drugima šta da rade; *korisnost sposobnosti* – primena ličnih sposobnosti u izvršenju posla*; politika i praksa organizacije* – način implementacije organizacione politike; *kompenzacija* – adekvatnost nagrade s strane uređenog posla; *unapređenje* – mogućnost napredovanja na poslu; *odgovornost* – primena ličnih procena u poslu; *kreativnost* – lične metode u poslu; *radni uslovi* – poslovno okruženje, *fizički aspekti posla*; *saradnici* – slaganje sa saradnicima; *priznavanje* – dobro obavljenog posla; *postignuće* – osećaj ličnog doprinosa poslu.

U ovom radu faktorskom analizom sa varimaks rotacijom izdvojena su dva faktora zadovoljstva poslom – intrinzičko i ekstrinzičko (sa po 10 ajtema) kao najoptimalnije rešenje, kao i u nekim od istraživanja na populaciji zdravstvenih radnika (Morman, 1993, Fields, 2002, Martins, 2008).

Nezavisne varijable

Motiv postignuća je težnja za postizanjem uspeha kroz ostvarivanje vlastitih ciljeva ili isticanjem pred drugima. Autori petostepene skale Likertovog tipa MOP 2002 (Mihić i sar., 2002) pošli su od stanovišta da motiv postignuća, kao kognitivni motivacioni faktor, ima određenu stabilnost, te se može smatrati i osobinom ličnosti. Metrijske karakteristike utvrđene su programskim paketom RTT9G (Knežević i Momirović, 1996): pouzdanost = alfa koeficijent 0.91; reprezentativnost = KMO (Kaiser, Majer, Olkin) 0.92 i homogenost = 0.44. Faktorskom analizom izdvojena su 4 faktora – istrajnost u ostvarivanju cilja, takmičenje sa drugima, orijentacija ka planiranju i cilj kao izvor zadovoljstva, što je potvrđeno i u ovom istraživanju.

Pol: varijabla dihotomne strukture (muški–ženski); radno mesto, kategorijalna varijabla – zaposleni se kvalifikuju kao direktori/pomoćnici, nastavnici i učitelji; radni staž, kategorijalna varijabla – 3 kategorije: do 10 godina, 10−20 godina i preko 20 godina.

Uzorak ispitanika i tok istraživanja

Eksplorativno („izviđačko”) istraživanje sprovedeno je na 350 ispitanika zaposlenih u osnovnim školama na užoj teritoriji grada Loznice i u prigradskim opštinama, u toku 2012. godine.

forum pedagogia

Uzorak škola bio je *prigodan* a uzorak ispitanika *namenski* – ciljano su upitnike popunili direktori, nastavnici i učitelji. Obuhvaćeno je 105 ispitanika muškog (30%) i 245 ispitanika ženskog pola (70%); 39 direktora i pomoćnika (11,1%), 207 nastavnika (59,1%) i 104 učitelja (29,7%). Do 10 godina staža ima 82 ispitanika (23,4%), od 10 do 20 godina 105 ispitanika (30%), 163 ispitanika (46,6%) sa preko 20 godina staža. Uzorak je reprezentativan, za date osnovne škole.

Analize podataka

U cilju identifikovanja stepena zadovoljstva poslom kod zaposlenih u osnovnim školama, korišćene su metode *deskriptivne statistike* – procena parametara centralne tendencije i disperzije (AS, SD, percentili).

Hijerarhijska multipli regresiona analiza primenjena je da bi se utvrdila povezanost biografskih prediktora (pol, radno mesto i staž) i faktora motiva postignuća sa zadovoljstvom poslom.

Postupkom ANOVA utvrđeno je da li postoje statistički značajne razlike između pola, radnog mesta, staža i zadovoljstva poslom.

Stepen zadovoljstva poslom i pojedinim aspektima posla dobijen je sabiranjem skorova na petostepenoj skali svake od 20 stavki MSQ upitnika, posebno za intrinzičko i ekstrinzičko zadovoljstvo poslom, uz izračunavanje prosečnih vrednosti (AS) i standardnih odstupanja (SD). Minimalni skor, posebno na intrinzičkoj i ekstrinzičkoj skali zadovoljstva poslom je 10 a maksimalni 50; minimalni skor na ukupnom zadovoljstvu poslom je 20 a maksimalan je 100.

forum pedagoga

Tabela 1. Prosečne vrednosti i standardna odstupanja na skali *intrinzičkog* zadovoljstva poslom

Varijable	AS	SDa	Broj ispitanika
AKTIVNOST	4.11	0.846	350
NEZAVISNOST	4.06	0.919	350
VARIJABILNOST	3.97	0.897	350
LJUDSKI ODNOSI	3.95	0.967	350
MORALNE VREDNOSTI	3.69	1.232	350
ODGOVORNOST	3.79	0.959	350
DRUŠTVENA SLUŽBA	4.23	0.892	350
KORISNOST SPOSOBNOSTI	4.14	0.884	350
KREATIVNOST	4.01	0.896	350
POSTIGNUĆE	3.90	0.944	350
UKUPNO	39.85	6.290	350

Tabela 2. Prosečne vrednosti i standardna odstupanja na skali *ekstrinzičkog* zadovoljstva poslom

Varijable	AS	SD	Broj ispitanika
DRUŠTVENI STATUS	3.17	0.987	350
KONTROLA − TEHNIČKI DEO	3.75	0.946	350
AUTORITET	3.23	1.027	350
KOMPENZACIJA	2.52	0.966	350
POLITIKA I PRAKSA KOMPANIJE	3.57	0.998	350
UNEPREĐENJE	2.74	1.046	350
BEZBEDNOST	4.28	0.953	350
RADNI USLOVI	3.06	0.962	350
SARADNICI	3.50	0.908	350
PREPOZNAVANJE	3.23	1.027	350
UKUPNO	33.05	6.140	350

U prikazanim tabelama, *najviše* prosečne vrednosti su na varijablama: društvena služba (AS= 4.23), korisnost sposobnosti (AS= 4.14) i aktivnost (AS=4.11) na intrinzičkoj skali, a bezbednost (AS= 4.28) na ekstrinzičkoj skali. *Najniže* prosečne vrednosti su: moralne vrednosti (AS=3.69) na intrinzičkoj i kompenzacija (AS=2.52) i unapređenje (AS=2.74) na ekstrinzičkoj skali.

Zaposleni u osnovnom obrazovanju su svesni mogućnosti da se u obrazovanju dece osnovnoškolskog uzrasta dosta može postići zadovaljujući ličnim sposobnostima. Zadovoljni su maksimalnim iskorišćavanjem radnog vremena, sigurnošću posla i što njihov posao ima uslužni karakter. Kada dobiju stalni posao u organizaciji koja se finansira iz državnog budžeta, manje strepe od otkaza nego što je to u privatnim ili proizvodnim firmama.

Nisko je zadovoljstvo kompenzacijom, mogućnostima napredovanja i unapređenja. Razlog za ovakav stav se može naći u činjenici da su škole budžetske organizacije, zarade zaposlenih unapred su utvrđene u odnosu na stepen stručne spreme, godine staža i sl. Zaposleni su nezadovoljni i sistemom moralnih vrednosti u kome rade.

Prosečna vrednost na intrinzičkoj skali je AS = 39.85, a na ekstrinzičkoj skali: AS= 33.05; razlika je značajna na nivou p = 0.000 (p < 0.01), što ukazuje da su zaposleni u osnovnim školama *značajno više zadovoljni intrinzičkim nego ekstrinzičkim karakteristikama posla*. Ovo upućuje na primarno *humanističku orijentaciju* zaposlenih u osnovnom obrazovanju.

Slede rezultati na obe skale zadovoljstva poslom uz definisane stepene zadovoljstva poslom na osnovu percentila. Vrednosti AS ispod 25 percentila definišu nizak stepen zadovoljstva poslom, od 25 do 75 srednji, dok vrednost iznad 75 percentila ukazuje na visok stepen zadovoljstva poslom.

forum pedagoga

Tabela 3. Stepen intrinzičkog i ekstrinzičkog zadovoljstva poslom

INTRINZIČKO ZADOVOLJTSVO POSLOM			EKSTRINZIČKO ZADOVOLJSTVO POSLOM		
Stepen	f	%	Stepen	f	%
Nizak AS < 36	89	25.4	Nizak AS < 28	91	26
Srednji AS (36−45)	179	51.2	Srednji AS (28−37)	172	50.9
Visok AS > 45	82	23.4	Visok AS > 37	81	23.1

Rezultatima iz tabele 3 potvrđuje se prva hipoteza: više od polovine ispitanika ima srednji stepen zadovoljstva poslom, i to na obe skale; na intrinzičkoj skali 179 ispitanika ili preko 51% ima srednji nivo, dok na ekstrinzičkoj preko 50% ili njih 172 je srednje zadovoljno poslom. Kako su zaposleni u osnovnim školama značajno zadovoljniji intrinzičkim u odnosu na ekstrinzičke aspekte posla, H1 hipoteza se u celosti prihvata.

Hijerarhijskom multipli regresionom analizom utvrdiće se uticaj prediktor varijabli na intrinzičko i ekstrinzičko zadovoljstvo poslom. Prvi blok prediktor varijabli su biografske: pol, radno mesto i staž; drugi blok prediktora, zajedno sa prethodnim, čine i faktori motiva postignuća.

Tabela 4. Uticaj prediktor varijabli na kriterijsku varijablu – *intrinzičko zadovoljstvo poslom*

	ß	T	P	R	R2	Δ R2	ΔF	pΔF
Pol	0.206	3.914	0.000**	0.251	0.063	0.063	7.716	0.000**
Radno mesto	-0.014	-0.271	0.787					
Radni staž	-0.128	-2.43	0.016*					
Pol	0.162	3.238	0.001*	0.445	0.198	0.135	14.232	0.000**
Radno mesto	-0.079	-1.565	0.119					
Radni staž	-0.098	-2.008	0.045					
Istrajnost u ostvarivanju cilja	0.188	3.751	0.000**					
Takmičenje sa drugima	-0.008	-0.169	0.866					
Orijentacija ka planiranju	0.194	3.966	0.000**					
Cilj kao izvor zadovoljstva	0.264	5.394	0.000**					

Tabela 4 pokazuje da sve tri prediktor varijable prvog bloka značajno utiču na intrinzičko zadovoljstvo poslom (pΔF = 0.000). Parcijalan doprinos pola i staža je značajan, dok radno mesto ne doprinosi značajno promenama u zavisnoj varijabli. Doprinos prediktor varijabli iz seta biografskih karakteristika je oko 6% ($R^2 = 0.063$).

U drugom bloku varijabli primetno je da zaposleni koji imaju upornost kao osobinu ličnosti („istrajnost u ostvarivanju cilja"), planiraju aktivnosti da bi ostvarili

forum pedagoga

cilj („orijentacija ka planiranju") ili ostvarivanje cilja doživljavaju kao unutrašnju nagradu („ostvarivanje ciljeva kao izvor zadovoljstva") motivisani su intrinzičkom motivacijom (p = 0.000). Jedino varijabla „takmičenje sa drugima" pojedinačno ne doprinosi varijabilitetu zavisne promenljive ali sve četiri prediktor varijable, sa varijablama iz prvog bloka, objašnjavaju gotovo 20% promena u kriterijskoj varijabli (R^2 = 0.198), dok je samostalni doprinos motiva postignuća varijabilitetu kriterijske varijable oko 13.5% (R^2 = 0.135).

U narednoj analizi videćemo kakav uticaj prediktor varijable prvog i drugog bloka ostvaruje na ekstrinzičko zadovoljstvo poslom.

Tabela 5. Uticaj prediktor varijabli na kriterijsku varijablu – *ekstrinzičko zadovoljstvo poslom*

	ß	T	P	R	R2	Δ R2	ΔF	pΔF
Pol	-0.087	-1.608	0.109					
Radno mesto	0.015	0.273	0.785	0.096	0.009	0.009	2.062	0.365
Radni staž	-0.049	-0.902	0.368					
Pol	-0.062	-1.207	0.228					
Radno mesto	0.012	0.236	0.813					
Radni staž	-0.052	-1.041	0.299					
Istrajnost u ostvarivanju cilja	0.0158	3.116	0.002*					
Takmičenje sa drugima	0.167	3.288	0.001*	0.405	0.164	0.155	15.697	0.000**
Orijentacija ka planiranju	-0.161	-3.210	0.001*					
Cilj kao izvor zadovoljstva	-0.277	-5.536	0.000**					

Pol, radno mesto i staž ne ostvaruju ni parcijalni, ni zajednički doprinos u promenama zavisne varijable (pΔF = 0.365). Utvrđen je minimalan doprinos ovih varijabli zavisnoj promenljivoj (R^2 = 0.009).

Interesantno je da zaposleni u obrazovanju koji ostvarivanje cilja vide kao izvor zadovoljstva, istovremeno jesu nosioci i intrinzičke i ekstrinzičke motivacije (p = 0.000), što važi i za istrajnost u ostvarivanju cilja i orijentaciju ka planiranju.

Zaposleni koji u sastavu motiva postignuća imaju: *takmičenje sa drugima* (p = 0.001) u naglašenoj meri su potaknuti ekstrinzičkom motivacijom, što je objektivno očekivano: ljudi koji se rukovode ekstrinzičkim motivima, ugledom i postizanjem društvenog satusa kao ciljevima, imaju koristi od takmičenja sa okolinom.

Ovo je odgovor na drugu postavljenu hipotezu – svi faktori motiva postignuća doprinose razlikama u ekstrinzičkom zadovoljstvu poslom, a samo faktor takmičenje sa drugima ne doprinosi razlikama u intrinzičkom zadovoljstvu poslom, pa se za ovaj faktor postavljena hipoteza odbacuje.

U odgovoru na treću hipotezu, pol značajno utiče samo na intrinzičko zadovoljstvo poslom. Postupkom ANOVA testiraće se značajnost razlika po polu na skalama zadovoljstva poslom.

forum pedagoga

Tabela 6. Univarijatni testovi značajnosti za faktor pol

Zavisne varijable	Pol	AS	SD	df	F	p
Intrinzičko zadovoljstvo poslom	Muški	-0.260	0.11	1	9.266	0.003*
	Ženski	0.133	0.06			
Ekstrinzičko zadovoljstvo poslom	Muški	0.099	0.09	1	1.099	0.295
	Ženski	-0.027	0.05			

Analizom je potvrđeno da postoje statistički značajne razlike između pola i intrinzičkog zadovoljstva poslom $p < 0.01$ ($p = 0.003$), i to u korist žena (žene – k AS = 0.133; muškarci – AS = -0.260). Na ekstrinzičkoj skali muškarci jesu zadovoljniji od žena (muškaci – AS = 0.092; žene –0,027), ali te razlike nisu statistički značajne ($p > 0.05$). Pretpostavka je da su žene za rad u prosveti motivisane sadržajima intrinzičke motivacije više nego muškarci jer eventualno imaju jasnije uvide u korisnost svojih sposobnosti, kreativnost ili im je manje bitna kompenzacija, dok su muškarci u poslu više rukovođeni ekstrinzičkim motivima.

Sprovedene analize ukazuju da H3 hipoteza, kojom se tvrdi da postoji povezanost pola i zadovoljstva poslom, važi za intrinzičku skalu, uz koju je vezana i potvrda drugog dela hipoteze i očekivanje da su žene u prednosti u odnosu na muškarce.

Postupkom hijerarhijske regresione analize (tabele 4 i 5) utvrđeno je da radno mesto ne utiče na zadovoljstvo poslom, pa se H4 u celosti odbacuje.

Uticaj radnog staža je značajan u odnosu na intrinzičko zadovoljstvo poslom (tabela 4), a postupkom ANOVA treba utvrditi između kojih kategorija radnog staža postoje razlike.

Tabela 7. Univarijatni testovi značajnosti za faktor godine staža

Zavisne varijable	Radni staž	AS	SD	df	F	P
Intrinzičko zadovoljstvo poslom	Do 10 g.	-0.036	0.110	2	4.270	0.015*
	Od 10 do 20 g.	0.160	0.108			
	Preko 20	-0.268	0.100			
Ekstrinzičko zadovoljstvo poslom	Do 10 g.	-0.043	0.097	2	0.848	0.429
	Od 10 do 20 g.	0.117	0.095			
	Preko 20	-0.024	0.088			

Značajne su razlike u godinama staža u intrinzičkom zadovoljstvu ($p = 0.015$), i to u korist zaposlenih koji rade od 10 do 20 godina u odnosu na druge dve kategorije. Značajnost razlika u odnosu na ekstrinzičko zadovoljstvo nije utvrđena, kao ni prethodnom analizom. Dakle, H5 se u celosti prihvata ali samo za intrinzičko zadovoljstvo poslom.

forum pedagoga

Diskusija rezultata i zaključak

Srednji nivo zadovoljstva poslom kod nešto više od polovine zaposlenih u osnovnim školama i značajna prednost u zadovoljstvu poslom na faktoru intrinzičke motivacije u odnosu na ekstrinzičku je u skladu sa istraživanjem iz 2009. godine (Katrina Mitrović i sar., 2014). U strukturi motivacije zaposlenih u osnovnom obrazovanju je *samomotivisanje.* Zaposleni sa ovakvom motivacijom oslanjaju se na sopstvene snage, znanja, veštine, motivisani su da stalno uče i rade, što je jedinstveno oruđe koje pojedincu niko ne može oduzeti, bez obzira šta se dešava u okruženju. To je *aktivistička orijentacija,* koja zavisi od dispozicionih karakteristika osobe i usvojenih vrednosti iz odgovarajućeg kulturnog miljea, uz verovanje u sopstveni potencijal i mogućnosti. Kako je mogućnost rukovodstva škole za materijalno nagrađivanje zaposlenih minimalna ili je nema, a zaposleni nezadovoljni materijalnom nadoknadom po rezultatima oba istraživanja, nužno je da se rukovodioci usmere na razumevanje kompleksne prirode ljudske motivacije i stvaranje organizacione klime u kojoj su kapaciteti zaposlenih maksimalno iskorišćeni. Od koristi su i *nematerijalne tehnike* motivisanja zaposlenih, *kognitivni* sadržaji organizacione kulture kao što su kolokvijalna i formalna pravila i navike, javne pohvale, slična očekivanja, uverenja, stavovi, što kod zaposlenog stvara osećaj organizacione pripadnosti. Važan je i model ponašanja rukovodioca, negovanje *simboličkih* sadržaja kulture organizacije: komunikacija, rituali, tradicija, jezik, žargon, način oblačenja zaposlenih i sl.

Model *ljudskih resursa* čini se najprikladniji za ispitivanu populaciju zaposlenih jer zastupa uverenje da većina ljudi oseća zadovoljstvo kroz rad, raspolažu sposobnostima za kreativnije poslove, skloni su traganju za novim rešenjima, istrajni su u ostvarivanju ciljeva i otvoreni za nova iskustva. Rukovodilac koji zastupa ovakav model motivacije blizu je *integrativnom* modelu, kojim zaposlene kontinuirano podstiče na inovacije kako bi iskoristili sve svoje potencijale, usmerava politku nagrađivanja kroz pripremu učenika za takmičenja ili kvalifikacione ispite uz davanje grupnih benefita nastavnicima koji su se angažovali i kroz uspeh učenika realizovali svoju kreativnost. Stvaranjem pozitivne organizacione klime, emocionalnih i socijalnih relacija, podsticanjem na grupni rad, informisanjem zaposlenih o ciljevima, misiji, viziji, participacijom zaposlenih u donošenju odluka, delegiranju odgovornosti, stvara se veći stepen lojalnosti, spremnosti na promene i zadovoljstva kod zaposlenih, čime se održava motivacija i kvalitet rada. Tehnike motivisanja treba preispitati u odnosu na mušku populaciju, jer je i u ovom istraživanju potvrđeno da su na skali intrinzičkog zadovoljstva poslom muškarci značajno manje zadovoljni od žena, kao i u odnosu na zaposlene koji su na početku karijere, a čije zadovoljstvo poslom je, po rezultatima istraživanja, manje. Ovaj rezultat je verovatno odraz i aktuelne društveno-ekonomske slike u nas – na početku karijere zaposleni su obeshrabreni zaradom i napredovanjem, u periodu kada treba da se ekonomski osamostale i formiraju porodicu, pa i zadovoljstvo poslom izostaje, dok kasnije racionalizuju svoju poziciju („dobro je da imam posao", „plata je redovna"...), ili su u svom zanimanju našli mogućnosti za dodatnu zaradu, pa njihovo zadovoljstvo poslom raste.

Doprinos faktora *motiva postignuća* zadovoljstvu poslom je u proseku oko 15% i koristan je podatak rukovodstvu (doprinos biografskih prediktora na intrinzičkoj skali je 6%, a na ekstrinzičkoj samo 0,9%). Rezultati istraživanja pokazuju da zaposleni koga rukovode intrinzički motivi nije zainteresovan za takmičenje u postizanju cilja.

forum pedagoga

Stoga je važno da rukovodstvo škola analizira motivaciju zaposlenih i trijažira ih po intrinzičkim ili ekstrinzičkim motivima za rad, kao i strukturi postignuća. Jer, motiv postignuća ima zadovoljavajuće adaptacione kvalitete, vaspitljiv je i korigibilan, pa menadžment korisnim manipulacijama može podsticati npr. takmičenje sa drugima ukoliko su zaposleni sa ekstrinzičkim motivima ili istrajnost i orijentaciju ka planiranju za zaposlene sa intrinzičkim motivima. Postojeće metode i tehnike motivisanja zaposlenih u osnovnim školama nije poželjno prihvatati i primenjivati kao isključive zbog razlika u prirodi posla, psiholoških dispozicija zaposlenih, organizacione klime i kulture.

Rezultati sprovedenog istraživanja ne mogu se uopštavati na celokupnu populaciju zaposlenih u osnovnom obrazovanju, s obzirom na to da je uzorak ispitanih sa teritorije jedne opštine, pa je preporuka da se replikacije istraživanja obave na značajno većem uzorku, na široj teritoriji. Istraživanje zadovoljstva poslom trebalo bi proširiti i na zaposlene u predškolskom i srednjem obrazovanju, čime bismo stekli bar početni uvid u stanje u ovom području na svim nivoima obrazovanja. Takođe bi bilo značajno ispitati i uticaj nekih drugih faktora kao što su, na primer, osobine ličnosti, spremnost na promene, zadovoljstvo životom itd., koji ovim istraživanjem nisu obuhvaćeni, a mogli bi predstavljati značajne faktore zadovoljstva poslom zaposlenih u obrazovanju. Entitet zadovoljstva poslom zaposlenih u osnovnom obrazovanju svakako zaslužuje dalju pažnju istraživača i teoretičara.

forum pedagoga

Literatura

1. Fields, D. L. (2002). *Taking the Measure of Work: A Guide to Validated Scales for Organizational Research and Diagnosis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
2. Franceško, M. (1995). Motivacija, struktura motiva, motiv postignuća. *Sistem kvaliteta*, Novi Sad, Istraživački i tehnički centar Univerziteta, 13−21.
3. Franceško, M., Mirković, B. (2008). *Organizaciono ponašanje.* Novi Sad: USEE Prometej.
4. Grinberg, M. (1998). *Ponašanje u organizacijama*. Beograd: Želnid.
5. Grinberg, M.(1998). *Ponašanje u organizacijama.* Beograd: Naučna knjiga.
6. Grubić Nešić, L. (2005). *Razvoj ljudskih resursa ili spremnost za promene*. Novi Sad: AB Print.
7. Havelka, N. (2005). *Motivacija za bavljenje sportom*. Beograd: Institut za fizičku kulturu.
8. Heil, G., Bennis, W., Stephens, D. C. (2000). *Douglas NC Gregor revisitet: Managing the human side of the enterprise*. New York: Wily.
9. Ivanišević, V. (2010). Istraživanje uticaja uslova za rad, zadovoljstva poslom, motivacije za rad i vrednosnih stavova zaposlenih u SPN. Neobjavljena doktorska disertacija. Novi Sad, Fakultet tehničkih nauka u Novom Sadu.
10. Janićijević, N. (1997). *Organizaciona kultura.* Novi Sad: Ekonomski fakultet Beograd, Ulixes.
11. Katrina Mitrović, V., Nikolić, M., Nikolić, Ž. (2014). Uticaj radnog mesta zaposlenih na zadovoljstvo poslom u osnovnom obrazovanju. *Pedagoška stvarnost*, 60, 1, p. 124−141.
12. Koustelios, D. A. (2010). Personala Characteristic and Job Satisfaction of Greek Teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15 (7), 354−358.
13. Martins, H. (2008*). Impact of Firm-Promoted Accreditation of Prior Learning Processes on the Worker Organization Relationship: A Cross-Sectional Survey in Portuguese Industrial Firms.* Master Dissertation, Universidade de Coimbra.
14. Matanović, J. (2009). Osobine ličnosti kao prediktori zadovoljstva poslom. *Primenjena psihologija*, 2 (3), 327−338.
15. Mihić, V., Franceško, M., Bala, G. (2002). Struktura motiva postignuća merena skalom MOP 2002. U: *Lučnost u višekulturnom društvu: organizacijska multikulturalnost i Evropski identitet*, Filozofski fakultet Novi Sad, (2), 105−114.
16. *Lučnost u višekulturnom društvu: organizacijska multikulturalnost i Evropski identitet*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 105−114.
17. Oshagbemi, T. (1997). The Influence of Rank on the Job Satisfaction Organizational Members. *Journal of Managerial Psychology*, 12 (8), 511−519.

18. Petković, M., Janićijević, N., Bogićević, B. (2005). *Organizacija.* Beograd: Ekonomski fakultet.
19. Spector, P. E. (1996). *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice*. New York: John Wiley and Sons, In.
20. Tanasijević, Z. (2007). *Zadovoljstvo zaposlenih, izvor ili rezultat motivacije zaposlenih,* Festival kvaliteta, 34 nacionalna konferencija o kvalitetu, Kragujevac.
21. Vujić, D. (2009). *Upravljanje ljudskim resursima*. Novi Sad: USEE, Prometej.

* * *

MOTIF OF ACHIEVEMENTS AND BIOGRAPHY PREDEDICTORS OF WORK SATISFACTION INPRIMARY EDUCATION

Summary: *In this paper, the aim was to determine the degree of satisfaction of work of the employees in primary educating and that motif of achievements: gender, working place and years of work contribute to differences and satisfaction with work. The sample included 350 principals, teachers and primary school teachers at the territory of the town Loznicca, and they were given MSQ questionnarire of measuring satisfaction with work an the scale MOP 2002 for testing the motifs of achievements. Middle degree of satisfaction was identifies. Motivtion of the employees is primarily intinistic, based on the feeling of satisfaction and giving pedagogical service, as well as review of the usefulness of personal abilites at work. Dissatisfaction of the employees is based on material startus. Women are more satsified with work than men on intrinsic, andmen are more satisfied on extrinsic scale. There are no statistical significant differnces detemined in comparison to the working place. Employes who have been working between 10-20 years are most satisfied with work. The motif for achievements significanly contriubutes to differences and satisfaction with work.*

Results suggest to school management engagement in selection and implementation of methods of motivaring the employees, for the purpose of achievent satisfaction with work and better effciency..

Key words: *satisfaction with work, primary education, motivating of employees.*

*

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ И БИОГРАФИЧЕСКИЕ ПРЕДСКАЗАТЕЛИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СВОЕЙ РАБОТОЙ

Резюме: *В данной работе цель состояла в том, чтобы 1. определить степень удовлетворенности, работающих в начальном образовании, своей работой 2. являются ли мотив достижения, пол, рабочее место, стаж причиной различий в удовлетворенности своей работой. Выборке из 320 работающих респондентов – директоров/помощников директоров, преподавателей и учителей в городе Лозница – предложен вопросник MSQ, для измерения удовлетворенности своей работой и шкала MOP 2002, для проверки мотивов достижения. Получена средняя степень удовлетворенности своей работой. Мотивация респондентов является прежде всего внутренней, основанной на чувстве удовлетворенности, из-за оказанной образовательной или воспитательной услуги, а также и удовольствиея из-за принесенной пользы, которая плод личных способностей в работе. Неудовлетворенность респондентов связана с материальным положением. Женщины значительно более удовлетворены, чем мужчины по интринзической ("внутренней") шкале; мужчины несколько более удовлетворены, чем женщины, по экстринзической ("примесной") шкале. Там не было статистически значимых различий в удовлетворенности работой по отношению к рабочему месту. Респонденты, имеющие опыт работы в диапазоне 10-20 лет – являются самыми удовлетворенными своей работой. Мотивация достижения, значительно способствует различиям в мере удовлетворенности своей работой.*

Полученные результаты, предлагают руководителям школ (менаджменту), больше участвовать в выборе и реализации методов мотивации работников, в целях поощрения у работников удовлетворенности своей работой и лучшей эффективности и результативности в работе.

Ключевые слова*: удовлетворенность своей работой, начальное образование, мотивация работников.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 27.07.2015. godine
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 03.11.2015. godine

forum pedagoga

istorija pedagogije

Dr Borjanka V. TRAJKOVIĆ
Dr Nada P. TODOROV
Univerzitet u Novom Sadu
Pedagoški fakultet u Somboru

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXI, 1, 2016.
UDK: 094(02.053.2)"17/18"
027.1 Текелија С.
371.3::811.112.2-028.31

NEPOZNATA POČETNICA IZ BIBLIOTEKE SAVE TEKELIJE

***Rezime**: Sava Popović Tekelija, jedan od najpoznatijih zadužbinara, plemić, poliglota i prvi doktor pravnih nauka kod Srba, ostavio je svoj bogati imenik Matici srpskoj. Pored mnogih vrednosti, poklonio je ovoj uglednoj srpskoj instituciji svoju ličnu i biblioteku Tekelijanuma. Među knjigama pomenute biblioteke nalazi se i jedna početnica za učenje stranih jezika koja predstavlja deo kulturne baštine našeg naroda.*

Ova početnica se prvi put prikazuje u istoriji našeg školstva. U radu se analizira metodički postupak, vrši korelacija sa metodama koje su bile značajne u vreme kada je knjiga verovatno objavljena. Rad predstavlja doprinos sagledavanju kako srpske obrazovne baštine, tako i originalnosti ovog dela koje predstavlja i za današnje uslove pravi metodički izazov.

***Ključne reči**: Sava Popović Tekelija, lična biblioteka, početnica, strani jezici, raritet.*

forum pedagoga

Uvod

Među velikim zadužbinarima srpskog naroda zlatnim slovima ispisano je ime Save Popovića Tekelije (1761–1842), prvog u Srba koji je odbranio doktorat pravnih nauka u dvadeset i petoj godini. Zahvaljujući znanju, umenju i ambiciji ovog bogatog Srbina, rođenom u Aradu, njegova imanja su se povećavala. Poliglota, književnik, čuveni besednik, jedan od najobrazovanijih Srba na razmeđi 18. i 19. veka, doživotni predsednik Matice srpske – Tekelija je po majci bio plemić iz srednjovekovne Srbije, a mađarski plemić u četvrtom kolenu. Ovaj čestiti čovek je shvatio prednost duhovnog nad materijalnim i toj ideji je posvetio svoj život. Izvanredan erudita i veliki ktitor, uvidajući prolaznost „carstva zemaljskog", izgradio je u Pešti dom za siromašne učenike, čuveni Tekelijanum (zgrada je nedavno obnovljena), zamišljen kao srpski duhovni centar u kome će se školovati generacije mladih intelektualaca koji će biti budućnost i nada srpskog naroda. Svojom bogatom ostavštinom sagradio je, u metaforičnom značenju, Mileševu u Mađarskoj. Njegov Tekelijanum bio je i ostao simbol ljudske plemenitosti i dobročinstva. Srpski zadužbinar je razumeo da se napredak društva može ostvariti samo pomoću znanja. Zato je brižljivo skupljao knjige štampane u njegovom vre-

menu. Najstarijoj ličnoj biblioteci episkopa Platona Atanackovića, poklonjenoj Biblioteci Matice srpske, dodata je i biblioteka Save Popovića Tekelije. Ona ima fond od 1.984 knjige na petnaest jezika, a rekonstruisana biblioteka Tekelijanuma poseduje 7.104 knjige na raznim jezicima.

Pred kraj života, budući bez muškog potomstva, ovaj plemeniti čovek sva svoja materijalna bogatstva ostavlja Matici srpskoj „na sohranjenije, soderžanije i nadsmotrenije", kako je zapisao u svojim memoarskim spisima (Tekelija, 1966). Na taj način se pridružio onim srpskim velikanima koji su doprineli istinskoj teoduliji. „Osnovna i neprekidna linija srbske istorije za poslednjih 800 godina može se izraziti sa dve reči SLUŽBA HRISTU. U ovom periodu vremena od osam stoleća srbski narod je bio istinski Teodul, tj. Božji sluga, ili Hristodul, tj. Hristov sluga, što je jedno i isto", zapisao je vladika Nikolaj Velimirović. „Ta plemenita strast kod Srba za podizanje zadužbina", ističe vladika Nikolaj, „ne može se naći u takvoj i tolikoj meri ni u jednog drugog naroda. Ne samo da su ukrasili i osveštali svoju zemlju bezbrojnim i krasnim zadužbinama nego su sa istom revnošću i ljubavlju podigli mnoge i slične zadužbine po zemljama bliskim i dalekim: po Albaniji i Grčkoj, po Hrvatskoj i Mađarskoj, po Bugarskoj i Vlaškoj, u Svetoj Gori i u Palestini. U nekim od tih zemalja srbske zadužbine predstavljaju i do danas najglavnije i najlepše svetinje".[1]

Poznati istraživač Mladen Leskovac napisao je da Tekelijina biblioteka „jedna od najočuvanijih i najdragocenijih u srpstvu", i nastavlja: „Tekelija je, kao svi ljudi njegova ranga i vaspitanja u XVIII veku, znao dosta jezika i, zahvaljujući toj okolnosti, u njegovoj biblioteci imamo priličan broj knjiga na latinskom, nemačkom, francuskom, ruskom, engleskom i ponekim drugim jezicima. A bio je od onih čuvarnih i budnih ljubitelja koji je uspevao da ne uništi nijednu svoju knjižicu, pa nam je tako, izgleda spasao čak i svoje prve udžbenike".[2]

Oba pomenuta Tekelijina biblioteka fonda predstavljaju kulturno dobro Srbije od izuzetnog značaja. Sava Tekelija je mnogo čitao, kupovao knjige i u mnogima je ostavio svoje zabeleške. „Identifikaciju Tekelijinih beležaka otežavalo je to što su pisane na različitim jezicima i različitim pismima, kao i to što mu duktus nije uvek bio ujednačen. Svoje beleške ostavljao je uglavnom na jeziku i pismu knjige kojom se bavio, a ponekad ih je zapisivao na više jezika, kao na primer, na rumunskom i nemačkom jeziku, rumunskom ćirilicom i goticom" (Vučković, 2008: 171).

Većina knjiga iz Tekelijine biblioteke datiraju iz druge polovine 18. i prve polovine 19. veka, dakle pripadaju vremenu u kojem je živeo ovaj ugledni kulturni poslenik. „Kao čovek širokog obrazovanja, Tekelija se zalagao za raznovrsne teme i oblasti, te je pratio savremena zbivanja i modu u publikovanju knjiga i trudio se da ih pribavi i obogati svoju zbirku" (Vučković, 2008: 178).

forum pedagogia

[1] Vidi: www.svetosavlje.org/biblioteka/vlNikolaj/.../Nikolaj0901.htm

[2] Leskovac, M. (1949). *Članci i eseji*, Biblioteka Tekelijanuma u Matici srpskoj. Novi Sad: Matica srpska, 139; 142.

Opis početnice

Među raritetima biblioteke srpskog plemića nalazi se i jedna početnica za učenje nemačkog jezika čija je signatura rTkNem 288 III (Biblioteka Matice srpske).[3] Knjiga se nalazi u katalogu Biblioteke Tekelijanuma, tom 2, knjiga 7[4]. Knjiga ima dvadeset i pet listova (23 x 23 cm), u kojima se nalaze ručno obojene ilustracije, a ispod svake pojam je napisan prvo nemačkom goticom, a zatim latinskim, francuskim i italijanskim pismom. Početnici nedostaju korice i naslovna strana, ali se na prvoj strani nalazi utisnuta 1810. godina i ex libris Tekelijine bibliteke. Pretpostavljamo da je Sava Tekelija autor ovog udžbenika, prema navodima uglednog srpskog književnog istoričara Mladena Leskovca.

Cilj našeg istraživanja jeste opis ove početnica i procena njene obrazovne i kulturne vrednosti.

forum pedagoga

1. Faksimil drugog lista knjige

[3] El. adresa Tekelijinog kataloga u Biblioteci Matice srpske: http://digital.bms.rs/ebiblioteka/pageFlip/reader/index.php?type=publications&id=722&m=2#page/18/mode/2up

[4] Bibliografska jedinica u Katalogu: [ADAM = Adamus = Adamo = Adam]. – [S. l. : s. n., 18??]. – [25] listova: ručno obojene ilustr.; 23 cm. Početak teksta. – Tekst na nem., lat., ital. i franc. jeziku. – Reči na nem. jeziku štampane got. – Nedostaju korice i nasl. list. – Zaštitne korice. – Uz većinu reči ili crteža, koji prate svako slovo abecede u bukvaru, dopisan je olovkom ili mastilom prevod pojma na srp., mađ., rum. i dr. jezike; rukopis bi mogao biti Tekelijin. – Pečat: Savva Tюкiоli. – Stare sign.: 1810, II 310, 347 B 13.

Na ilustraciji prve strane uočava se da se u gornjem desnom uglom nalazi crtež biblijske ličnosti – Adama. Biblijski motivi su veoma česti i nalaze se uvek na istom mestu na stranici, što svedoči do koje mere je ondašnji školski sistem religiji davao primat u obrazovanju. Sredinom stranice napisana su slova nemačke abecede, u svim verzijama: od gotice, uncijalnog pisma do savremenog pisma. Očigledna je višestruka namena ove početnice i to je jedna od značajnih odrednica sa metodičkog aspekta. Mogla je biti namenjena svoj deci u Habzburškoj monarhiji koja su obavezno učila nemački jezik. Istovremeno se isti udžbenik mogao koristiti za učenje latinskog jezika, koji je bio obavezni predmet u školama toga vremena. Podsetimo se da je u vreme mitropolita Pavla Nenadovića u Sremskim Karlovcima 1749. godine radila Latinska škola sa srpskim učiteljima iz redova kaluđera i sveštenika, među kojima je bio i istoričar i pisac Jovan Rajić.

Zanimljivo je da je u početnici pored navedenih reči dopisan olovkom ili mastilom prevod na srpski, mađarski, rumunski i druge jezike (najčešće ruski). Rukopis je verovatno Tekelijin, jer je poznato da je on u mnogim svojim knjigama ostavljao komentare. U prilog ovoj pretpostavci nalazi se reč *ludaja* ispod slike bundeve.

2. Faksimil stranice na kojoj se nalazi ilustracija bundeve

Ovaj dijalektizam je karakterističan za Banat i Tekelijin zavičaj (Arad, današnja Rumunija). Moguće je da je beleženje naziva pojmova na drugim jezicima bila priprema za novo izdanje.

forum pedagoga

Namena knjige i kompozicija građe

Očigledno je da je knjiga najviše namenjena deci predškolskog ili školskog uzrasta, pomoću koje su mogla učiti četiri jezika, bez obzira kojoj su naciji pripadali. To upućuje na sledeće zaključke:

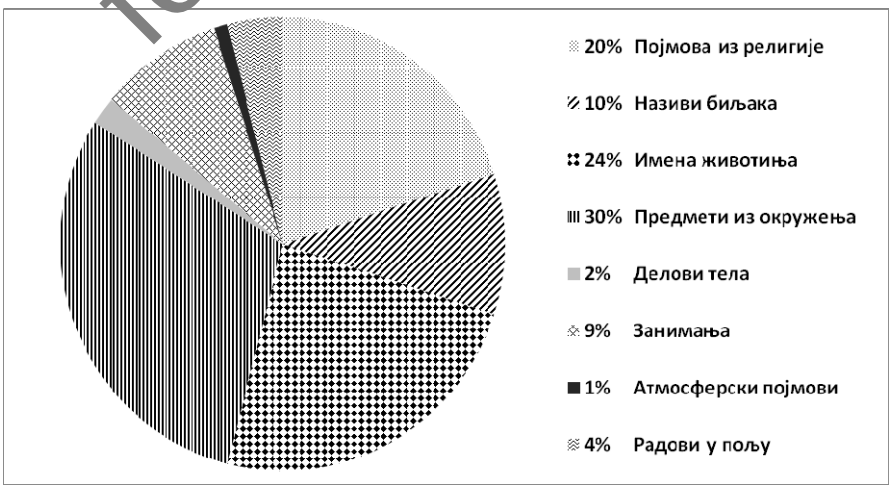
* deca su mogla paralelno da uče više stranih jezika,
* svako pismo se moglo i odvojeno učiti,
* početnica se mogla više puta koristiti.

Ovakav metodički pristup je bio svrsishodan, posebno u prilikama kada je štamparstvo bilo relativno nerazvijeno. Početnica je omogućavala lakše savlađivanje drugih jezika, imajući u vidu multilingvalno područje u kome je udžbenik verovatno nastao.

Knjiga se može svrstati ili u slikovnice ili u udžbenik sa ilustracijama. Jedno od najopštijih tumačenja pojma slikovnice jeste da je to knjiga za decu koja se sastoji pretežno od slika ili samo slika i crteža. Ako se uvaži ovakva odrednica, onda se udžbenik iz Tekelijine biblioteke može stručno pre okarakterisati kao tekstualna knjiga sa ilustracijama, jer se u njoj može razdvojiti tekst od ilustracije; tekst može ostati celovit i drugi ga neko ilustrovati. Knjiga je štampana tehnikom drvoreza, kojom su rađene i slikovnice jer nije postojala štampa u boji. Zato se i u opisu početnice u Matici srpskoj navodi da su ilustracije ručno bojene.

U knjizi je ostvaren dvostruki vid komunikacije (likovni i jezički), koji doprinosi prožimanju dve ravnopravne značenjske ravni: prostorne (ilustracija) i vremenske (jezička). Odnos između ilustracije i napisane reči može se posmatrati kao sinergija (Pantaleo, 2005). Pojmovi su u strukturalnom pogledu izloženi i narativno i tematski, a prema sadržaju zastupljene su biblijske teme, priče o životinjama, biljkama, alatkama iz svakodnevnog života, dr. Autor udžbenika je imao u vidu logiku razumevanja pojmova, uočavanje fonetskih, fonoloških, semantičkih i drugih jezičkih odlika. Izvanredna estetska forma prikazanih pojmova dokaz je poznavanje dečije psihe, pošto prvi kontakti sa knjigom mogu da budu presudni u kasnijem radu učenika. Spajanje lepog, naučnog, korisnog i zanimljivog čini osnovu ove početnice.

Zastupljenost pojmova prikazana je u histogramu.



forum pedagogia

Iz podataka u histogramu jasno se uočava odlično poznavanje dečije psihe, interesovanja, potreba društva da se učenici odgajaju u sklopu opšte obrazovne politike toga vremena. Očigledno je autor(i) studiozno pristupio ovom pionirskom poslu, pažljivo određujući funkciju svakog metodičkog koraka imajući u vidu koliko jezik, kao ključni medij, neguje kulturno nasleđe. Pošto je područje Habzburške monarhije bilo multilingvalna sredina, kroz ovakav vid knjiga su se ostvarivali vaspitni ciljevi, posebno zbog interakcije između mišljenja i jezika. Precizna selekcija pojmova ukazuje na veštinu odabiranja i prilagođavanja psihofizičkom uzrastu dece. Ovi pojmovi su omogućavali deci da:

* uče jezik
* koriste dobar ekspresivni rečnik,
* uoče dobru auditivnu osobenost pojma,
* prepoznaju temu za pričanje priče,
* razvijaju sposobnost da prate redosled priče,
* razvijaju sposobnost razlikovanja glasova – fonemska diskriminacija,
* razvijaju sposobnost da uoče sličnosti i razlike u oblicima.

Interaktivni odnos između ilustracije i prikazanog pojma je izuzetno dobro ostvaren.

Početnica je bila namenjena periodu upoznavanja slova, ali ne i pisanja, jer nisu data uputstva kako se neko slovo piše, kao što je činjeno u većini udžbenika ove namene. Na osnovu rasporeda građe jasno se uočava povezanost funkcija govora i slušanja. Autor pismenice je znao da početno čitanje ima više etapa i da polazi od vizuelnog enkodiranja, koje se temelji na identifikaciji slova i pisanog niza. Ova faza se odvija u ikoničnom pamćenju. Drugu fazu čini etapa prepoznavanja reči koja se odvija u memoriji, a zasniva se na poređenju vizuelnog enkodiranja sa izgovaranjem reči. U fazi rečenično-tekstualne obrade razvija se sposobnost razumevanja pojma u različitim govornim mogućnostima, koje su uslovljene kako lepotom ilustracije, tako i individualnim kognitivinim sposobnostima.

Tokom 18. veka u delu Evope, uključujući i nemačko govorno područje, u školama je prilikom savladavanja početnog čitanja o pisanja bila pretežno zastupljena sintetička metoda. U ovoj početnici očigledno je primenjena analitička metoda, koja je bila veoma popularna krajem 18. veka, a bliska je nemačkim fonetskim i fonološkim osobinama.

forum pedagoga

Jezička i likovna komunikacija

Govorno-jezička funkcija podstiče fonemska i fonološka uočavanja, razvija morfološki i sintaksički razvoj, bogati rečnik. Birane su reči koje su tipične za dečje izražavanje i krug interesovanja. Istovremeno izbor reči upućuje na povezivanje detetovih iskustvenih situacija i različitog konteksta u koje se reči mogu staviti. Na taj način dete postepeno uočava polisemiju reči što je veoma važno, posebno sa aspekta povezivanja vlastitog iskustva deteta sa iskustvima druge dece. Deca vole priče o životinjama, jednostavnije zaplete. U starijem dobu, sa šest-sedam godina deca pokazuju zanimanje za složenije priče o ljudima i prirodi bliskih i dalekih krajeva. Detetova zainteresovanost zavisi i od bogatstva iskustva koje poseduje. Svaka reč u pismenici može biti povod za priču koja pomaže detetov razvoj, razvoj govora, pažnje, percepcije, generaliza-

cije i zaključivanja. Kroz priču se otkrivaju dečije emocije, uočavaju socijalni i drugi odnosi, podstiče mašta i kreativnost. Roditelji i odrasli kroz priču uočavaju detetove interese, potrebe, strahove, razmišljanja.

Ovakav raspored građe u Tekelijinoj početnici bio je značajan za individualni razvoj i socijalizaciju ličnosti, jer prelazi okvire znanja samog sadržaja predmeta. Ostvaren je izvanredan korelacijsko-integracijski sistem koji je učenicima omogućavao izvanredan intelektualni, estetski i moralni razvoj, jer su mogli da ostvaruju delotvornu komunikaciju, upoznaju različite životne situacije, uključe se u brojne aktivnosti. Učenje jezika je bilo povezano sa postepenim sagledavanjem vrednosti nacionalne kulture u užem i širem kontekstu.

Ilustracije pojmova pokazuju jasnu vizuelnu recepciju i vizuelne impresije. Pri analizi ilustrovanog materijala treba imati u vidu da kvalitet percepcije zavisi od trenutne situacije, osobina ličnosti, kao i motivacije i zainteresovanosti za percepciju. Vizuelna strategija prepoznavanja, tzv. logografska faza, zasniva se na metajezičkom znanju, svesti kako izgledaju rečenice i reči. Reči koje deca najlakše savladavaju su upravo iz vizuelnog vokabulara (sight vocabulary). Korišćenjem vizuelne percepcije deca mogu lakše da uoče i zapamte pisanje reči, a zahvaljujući spajanju ilustracija i grafema, deca postaju svesna međusobnih odnosa fonema−grafema. Fonemska svesnost prvenstveno se zasniva na auditivnoj percepciji. Dete uočava da reči čine glasovi, a da je glas pisani znak predstavljen u obliku slova. Verovatno je, tokom metodičkog izvođenja časa, sinhrono povezivana vizuelna i auditivna percepcija jer dete mora, pre početka čitanja, uočiti fonetska obeležja jezika – slogove, glasove, reči. Auditivna percepcija je preduslov za raspoznavanje glasova**,** jer auditivna obrada utiče na fonološku svesnost koja podrazumeva sposobnost dece da misle o slogovima i drugim jedinicama govora. Ona uključuje prepoznavanje celina i veličina od foneme, a manifestuje se od uočavanja prvog glasa do prepoznavanja reči.

U periodu kada je ova knjiga nastala, a verovatno i ranije, razvila se svest da mali recipijenti uz knjigu bogate svoj život. Ilustracija i tekst su usmereni na isti pojam, što pokazuje nedvosmislenu nameru autora da pomoću njih utiče na oblikovanje doživljaja sveta kod dece. Na ilustracijama nisu date sve pojedinosti da bi se podstakao proces apstrakcije i generalizacije, što je bitan uslov za pravilan detetov razvoj. U njima preovlađuje realistički stil, jer likove i objekte ilustrator tretira realistički, precizno, uredno. Pomoću ilustracije se mogla razvijati i sposobnost analize, sinteze, komparacije, odgonetanje uzročno-posledičnih odnosa, što je veoma važno za detetov razvoj. Ilustracija govori sve jezike sveta jer svako dete može da je čita. Slika vizualizuje, uobličava prostor i vreme pruža doživljaj celine i detalja. Ako se pođe od savremene koncepcije dobre ilustracije – da ona doprinosi sticanju novih saznanja, bogati rečnik i govorne sposobnosti, povezuje govorni i pisani jezik, shvata simbol kao prenosioca poruke, razvija opažanje, logičko zaključivanje, bogati maštu, stvara želju za bogaćenjem čulnih slika u nove doživljaje, motiviše za samostalno čitanje – onda se ova početnica potpuno uklapa u te zahteve.

Ako se pođe od savremenih pedagoško-psiholoških naučnih saznanja, onda se može reći da je ova knjiga bila dragoceni prijatelj svakom detetu jer je mogla da razvija njegov spoznajni svet, izazove emocije i obogati fond reči. Sklad boja doprinosio je uočavanju višeznačnosti ilustracija, zapažanju osnovnih prostornih pojmova: veliko−malo, visoko−nisko, desno−levo, gore−dole, itd. Deca su mogla analizirati odnose u svojoj bližoj i daljoj okolini, pamtiti logičke odnose, navikavati se na učenje i koriš-

forum pedagogia

ćenje knjige. Ilustrativno – jezička ravan se međusobno prepliću jer je svaki detalj usmeren na pravilan detetov razvoj.

Ova početnica predstavlja multifunkcionalan materijal jer ostvaruje vaspitnu, obrazovnu, zabavnu, estetsku i govorno-jezičku funkciju. Najvažnije je da je ona izvanredan spoj umetničke i pedagoške vrednosti, što utiče na pozitivan razvoj deteta. Autor je imao u vidu receptivne i perceptivne sposobnosti dece. Uočava se primena osnovnih pedagoških zahteva: da se ide od jednostavnog ka složenom, od poznatog ka nepoznatom.

Ovaj udžbenik je omogućavao deci da prepoznaju svakodnevne životne situacije, te se verovatno koristio i za različite igrovne aktivnosti. Svaki označeni pojam mogao je biti korak u nepoznato, stvaranje vlastitog estetskog i misaonog suda. Bio je to ko zna koliko vremenski dug put razvijanja sposobnosti uočavanja, pričanja, opisivanja, vizuelnog istraživanja detalja, učenja stranog jezika. Pošto su govor i mišljenje povezani, možemo pretpostaviti da je udžbenik omogućavao razvoj brojnih kreativnih sposobnosti dece, podsticao imaginaciju i stvaralaštvo, uticao na izgrađivanje sopstvene estetike likovnog izraza.

Zaključak

Ova početnica iz Tekelijine biblioteke pokazuje promene i sličnosti u nastavi učenja jezika tokom dva veka. Svrha obrazovanja je u početnoj nastavi čitanja i pisanja ostala nepromenjena. Iako su u današnje vreme nove generacija promenjeni tehničko-tehnološki uslovi – percepcija, mašta, ekspresija i recepcija su ostale iste. Zato postoje i sličnosti u nastavi između naroda i generacija.

Ovaj udžbenik je dokaz rada naših predaka koji su nam ostavili vredno i neprocenljivo kulturno nasleđe koje govori o nama samima. On je put u prošlost, pokušaj da se osvetli deo naše kulturne istorije. Čuvajući i sakupljajući knjige na različitim jezicima, Sava Tekelija je pokazao svoje znanje, vizionarstvo i kulturu. Tako se pridružio onim Srbima koji su uključeni u istinsku teoduliju srpskog naroda, o kojoj je govorio vladika Nikolaj. Iako je ova početnica knjiga mala, ona je dragulj iz velike ostavštine plemića Tekelije.

forum pedagoga

Literatura

1. *Dnevnik Save Tekelije: besmrtnog blagodetelja naroda srpskog vođen u Beču 1795−1797.* Priredio i spomenu njegovom 21. septembra 1992. godine prilikom svetkovine sto pedesetogodišnjice njegovog upokojenja posvetio Stevan Bugarski. (1992). Novi Sad: Matica srpska.
2. Katalog Biblioteke Tekelijanuma, Biblioteka Matice srpske. http://digital.bms.rs/ebiblioteka/pageFlip/reader/index.php?type=publications&id=722&m=2#page/18/mode/2up
3. Milosavljević, V. (1998). *Sava Tekelija i srpska misao,* I−II. Beograd: Miroslav.
4. Tekelija, S. (1966). *Opisanije života*. Beograd: Prosveta.
5. Vučković, S. (2008). *Biblioteka Save Tekelije i biblioteka Tekelijanuma*. Dani matičnih biblioteka u Srbiji Biblionet. Beograd: Zajednica matičnih biblioteka Srbije; Kruševac: Narodna biblioteka, 171−184.
6. Vladika Nikolaj. *Srpski narod kao teodul. Srb to je jedino nacionalno ime u Evropi čije se značenje izgubilo.* Preuzeto 20. 6. 2015. www.svetosavlje.org/biblioteka/vlNikolaj/.../Nikolaj0901.htm
7. Pantaleo, S. (2005). *„Reading" Young Children's Visual Texts. Early Childhood Research and Practice 7, 1*. Retrieved March 4, 2015 from URL: http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/pantaleo.html

* * *

UNKNOWN SPELLING BOOK FROM LIBRARY SAVE TEKELIJE

***Summary**: Sava Popović Tekelija, one of the founders, Esquire, polyglot and the first doctor of legal sciences among the Serbs, he left his luxurious possessions to Matica Srpska. Besides many values, gave this prestigious Serbian institution and his personal library Tekelianum. Among the books listed libraries, there is one spelling book for learning foreign languages, which is part of the cultural heritage of our nation.*

This beginners first shows in the history of our education system. The paper analyzes the methodical procedure, performed correlation with methods that were significant at a time when the book was probably published. The work represents a contribution to the understanding that Serbian educational heritage, and originality of the work they represent and for today's conditions real methodological challenge.

***Key words**: Sava Popović Tekelija, personal library, spelling book, foreign languages, rarity.*

* * *

НЕИЗВЕСТНАЯ »КНИГА ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ« ИЗ БИБЛИОТЕКИ САВЫ ТЕКЕЛИИ

***Резюме:** Сава Попович Текелия, один из самых известных завещателей на благотворительные и культурно просветительные цели, двор[illegible], полиглот и первый доктор юридических наук у Сербов - завещал свое немалое имущество Матице Сербской. В дополнение ко многим ценностям, он подарил этому выдающемуся сербскому учреждению, свою личную библиотеку, как и библиотеку Текелианума. Среди книг упомянутых библиотек, нашелся и один экземпляр, представляющий часть культурного наследния нашего народа, »Книгу для начинающих« - для изучения иностранных языков.*

Эта »Книга для начинающих« появывается впервые в истории нашего образования. В настоящей работе, анализирует[illegible] методический прием и делаются сравнения с методами, которые были значительными в то время, когда книга, по всей вероятности, опубликована. Работа представляет собой вклад в понимание как сербского образовательного наследия, так и самобытности этой книги, которая бросает и сегодня настоящий методический вызов.

***Ключевые слова**: Сава Попович Текелия, личная библиотека, Книга для начинающих, иностранные языки, редкость.*

forum pedagoga

Datum kada je uredništvo primilo članak: 28.01.2016. godine
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 02.02.2016. godine

Dr Aleksandra V. ILIĆ RAJKOVIĆ
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXI, 1, 2016.
UDK:
37.014.3(497.1)"1918/1941"
371.13/.14(497.1)"1918/1941"

INICIJATIVE UČITELJA U JUGOSLAVIJI IZMEĐU DVA SVETSKA RATA[1]

Rezime: *U ovom radu razmatra se, iz istorijske perspektive, inicijativa nastavnika, kao jedan od uslova kvalitetne promene u obrazovanju. U uvodnom delu prikazani su rezultati novijih istraživanja prema kojima, inicijativa nastavnika u Srbiji nije dovoljno zastupljena u procesima obrazovnih promena. Centralni deo rada razmatra kontekstualni okvir u kojem se razvijala inicijativa učitelja u Jugoslaviji između dva svetska rata. U nastavku su prikazani i komentarisani: prvo, projekat nastavnog plana i programa za narodne škole kao primer i lične, i kolektivne inicijative učitelja i drugo, inovativni pristupi u nastavi kao primeri ličnih inicijativa učitelja. U zaključku se ukazuje na mogućnosti praktičara da svojim inicijativama (pre)usmeravaju tok obrazovnih promena.*

Ključne reči: *obrazovne promene, inicijativa, školska politika, školska praksa, inovacije.*

forum pedagoga

Uvod

Inicijativnost u obrazovanju kao relativno nova istraživačka tema kod nas za kratko vreme je zainteresovala veći broj autora (Polovina i Komlenović, 2012). Autori koji diskutuju o pojmovnom određenju inicijative konstatuju da se može govoriti o ličnoj i kolektivnoj inicijativi, da ona počiva na unutrašnjoj motivaciji, da je stvaralački proces usmeren na razvijanje novih ideja ili transformaciju starih, i da podrazumeva pokretanje akcije kako bi se realizovali postavljeni ciljevi. Proučavana su takođe i subjektivna shvatanja nastavnika o ovom pojmu, njihove procene o sopstvenoj inicijativi, kao i o aktivnostima kojima doprinose pozitivnom toku obrazovnih promena u širem kontekstu, koji inače ne percipiraju kao podržavajući (Vujačić i sar, 2011). Rezultati ovih istraživanja pokazuju da nastavnici u Srbiji sebe doživljavaju kao incijativne, kao i da se incijativa ogleda u domenima kao što su: saradnja sa kolegama u zajedničkom planiranju i u realizaciji nastave, inovativnost u nastavi i angažovanje u vannastavnim projektima (Polovina i sar, 2012; Džinović i sar, 2013).

[*] Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja" (br. 179060), koji finansira Ministarstvo nauke i tehnologije Republike Srbije.

Istraživači promena obrazovnih politika i obrazovne prakse pokazuju da su obrazovne promene u Srbiji tokom poslednjih desetak godina bile i intenzivne, obeležene diskontinuitetima, ali i podložne snažnoj kritici. Nezadovoljstvo vođenjem promena i njihovim rezultatima prisutno je kod svih aktera ovih procesa – nastavnika, učenika, direktora, eksperata i donosioca odluka (Pavlović, 2011; Stanković, 2011). Pokušaje obrazovnih promena u Srbiji ovi akteri percipiraju kao haotične i nestabilne, a stepen svog učešća smatraju minimalnim. Obrazovne promene u navedenom periodu, konstatuju autori, planirane su i pokretane bez potrebnih znanja o razumevanju i vođenju procesa promene i bez definisanih uloga aktera koji taj proces treba da nose (Đerić i Vujačić, 2012). Jedna od značajnijih posledica takvog pristupa jeste raskorak između očekivanja i efekata, što je uticalo na pad motivacije i anksioznost ključnih aktera u implementaciji promena, kao i na pad ugleda obrazovnih profesija uopšte (Miljković, 2011; Pavlović, 2011). Na neke od problema kao što su, između ostalog, nepreciznost u definisanju indikatora, nerealnost predviđenih rokova i kašnjenje akcionih planova, ukazao je i Nacionalni prosvetni savet u aprilu 2014. godine (Nacionalni prosvetni savet, 2014).

Opisana situacija ne čini Srbiju izolovanim slučajem kada je u pitanju sprovođenje obrazovnih promena, napominju navedeni autori. Obrazovne promene jesu spore i složene, a neuspesi nisu retki. Pozitivni pomaci zavise od koncepta, oblika i stepena koordinacije između vođenja promena „odozgo" od strane kreatora normativne osnove i „odozdo" – nastavnika, direktora i lokalne zajednice (Pavlović, 2011, 93). U ovom radu sagledavaju se mogućnosti, uloga i karakteristike inicijative nastavnika u takvoj koordinaciji. Navedenom pitanju pristupamo istorijski, i iz ugla nastavnika razredne nastave – učitelja. Jugoslovenski učitelji između dva svetska rata pokušaje sprovođenja obrazovnih promena „odozgo" percipirali su na sličan način kao i nastavnici u savremenoj Srbiji. Naša namera je da ukažemo na strategije koje su učitelji ličnom i kolektivnom inicijativom razvijali u pokušaju da prevaziđu problem maglovitih i visokih očekivanja u procesu obrazovnih promena, kao i na pokušaj da definišu svoju ulogu u novom državnom i nacionalnom kontekstu. Uvid u rešenja sličnih problema iz prošlosti, za istraživače i aktere savremenih obrazovnih reformi može biti višestruko značajan. Ovakav uvid je informativan i inspirativan u smislu umnožavanja aspekta iz kojih se mogu sagledavati savremeni problemi, dok vremenska distanca omogućava i da se pokušaji sprovođenja obrazovnih promena celovitije sagledaju – hronološki, problemski i u širem istorijskom kontekstu.

forum pedagogga

Kontekst(i) i inicijative učitelja

Kontekst u kojem se razvijala inicijativnost učitelja između dva svetska rata može se razumeti kao polje koje je rezultat višestrukih ukrštanja: (1) okolnosti koje je proizvodila školska politika Kraljevine Jugoslavije, (2) ideja koje su poticale iz koncepta nove pedagogije i koncepta radne škole, (3) karakteristika inicijalnog obrazovanja učitelja, i (4) društvenog i materijalnog statusa učitelja.

Školska politika. Oblast prosvete je u Kraljevini od osnivanja države 1918. godine do promene državne politike 1929. godine regulisana sa 37 različitih državnih i pokrajinskih zakona. Školsku politiku Kraljevine, posebno u okvirima osnovnog obrazovanja, istoričari opisuju kao niz nedovršenih eksperimenata (Dimić, 1997; Isić, 2005).

Ilustrativna u tom smislu jeste hronologija koraka značajnih u formiranju normativne osnove za rad narodnih škola:

- 1926. godine donet je Nastavni plan i program za narodne škole;
- 1929. godine propisan je Zakon o narodnim školama;
- 1933. godine donet je nastavni plan i program saobražen Zakonu, privremenog karaktera, koji su realizovale samo odabrane škole;
- 1936. godine prethodni nastavni plan i program proglašen je stalnim i obaveznim za sve škole.

Prvi korak u formiranju zajedničkog normativnog okvira za osnovne škole u Kraljevini načinjen je, dakle, tek 1926. godine i to nije prema neposrednoj potrebi bio zakon već nastavni plan i program. Pitanje zakona o narodnim školama bilo je otvoreno sve vreme postojanja države troimenog naroda, a rešeno je tek 1929. godine, kada je i promenjen državni kurs u pravcu integralnog jugoslovenstva i proglašena Kraljevina Jugoslavija. Zakon je propisivao i realizaciju nastave prema principima radne škole. Stabilnost normativne platforme osnovnog obrazovanja, međutim, nije ni tada postignuta jer je tek 1933. godine donet nastavni plan i program, koji nije bio saobražen zahtevima o radnoj školi koji su bili sadržani u Zakonu. Koncept radne škole, kao i koncept nove pedagogije, učiteljima su tada već bili poznati i bliski.

Nova pedagogija i radna škola. Nova pedagogija razvijana je od početka dvadesetog veka na osnovama saznanja psihologije i prirodnih nauka, koja su i empirijski potvrđivala neke od ideja Rusoa i Pestalocija. Novom pedagogijom obuhvaćen je širok raspon pedagoških pravaca koji su iz različitih perspektiva pristupali ideji o razvoju slobodne, samostalne, autentične ličnosti pomoću sopstvene aktivnosti. Jugoslovenski učitelji i pedagozi bili su u toku sa ovim idejama, naročito od 1920. godine, zahvaljujući brojnim monografskim i serijskim publikacijama u kojima su objavljivani prevodi, prikazi i komentari radova i ideja Laja, Mojmana, Djuija, Hesena, Ferijera, Natorpa, Montesori. Zato su u razdoblju bez prosvetne platforme u novoformiranoj Kraljevini, a koje je trajalo čitavu deceniju (1919–1929), ideje razvijane u okrilju novih pedagoških pravaca za jugoslovenske učitelje predstavljale značajni orijentir i podsticaj.

Inicijalno obrazovanje učitelja. Nastavnici učiteljskih škola bili su upoznati sa novim pedagoškim koncepcijama, podržavali su ih, i takav stav su prenosili na svoje učenike – buduće učitelje. Incijalno obrazovanje, međutim, nije buduće učitelje ciljano i sistematski opremalo potrebnim znanjima za realizaciju modela kompleksne nastave, koju je Zakon, kao vid realizacije ideja nove pedagogije, propisao 1929. godine, jer ni nastavni plan i program za narodne škole nisu bili usklađeni sa tim modelom. Za praksu je to značilo dvostruki raskorak: raskorak između propisanih očekivanja od učitelja i njihovog inicijalnog obrazovanja, koji je pak proizilazio iz raskoraka unutar normativne platforme.

Društveni i materijalni status učitelja. Kompleksna pozicija u koju je obrazovna politika dovodila učitelje dodatno je otežavana njihovim materijalnim i društvenim statusom. Učitelji su 1923. godine Zakonom o činovnicima postali državni činovnici, što je uticalo na povećanje njihovih plata, ali i na gubljenje stalnosti mesta službovanja. To je značilo da mogu biti, iz različitih razloga, i ne na svoj zahtev, čak i tokom školske godine, premešteni iz jednog mesta službovanja u drugo. Često su u pitanju bili politički razlozi, što pokazuje frekvencija premeštaja, koja je naglo rasla u godinama parlamentarnih izbora (Isić, 2005: 411). U izrazito teškom položaju nalazili su se učitelji

forum pedagogia

pripravnici, zbog niskih primanja i mesta službovanja u teško pristupačnim područjima i učiteljice, koje su udajom za ne-učitelja gubile zaposlenje.

Učiteljsko udruženje je 1935. godine na godišnjoj skupštini raspravljalo o problemima koji otežavaju elementarno funkcionisanje narodnih škola, kao i o mogućim rešenjima ovih problema. Na osnovu detaljnih izveštaja o stanju škola i o položaju učitelja u pojedinim banovinama, sastavljen je opšti izveštaj, koji je prezentovan ministru prosvete. Učitelji su kao najvažnije isticali probleme finansiranja narodnih škola, nastavnih sadržaja i metoda rada, školske autonomije i nadzora, vanškolski rad učitelja i društveni status učitelja. Percepciju sopstvene pozicije učitelji su izneli i u pomenutom izveštaju: „Kad je reč o učiteljskoj stalnosti, koju smo izgubili, nije reč samo o blagodetima koje stalnost donosi učiteljima, već mnogo više: reč je o stalnosti i sigurnosti samog učiteljevog posla, da bi se učitelj mogao snaći u okolini u kojoj radi, da bi mogao ostaviti vidne i kulturne tragove" (Dimnik, 1935, 1).

Inicijativnost Učiteljskog udruženja

Učiteljsko udruženje u Srbiji osnovano je 1881. godine kao izraz potreba za profesionalnim usavršavanjem učitelja. Po završetku razdoblja ratova (1912–1918) Udruženje je obnovilo rad, i od 1920. godine delovalo pod imenom Jugoslovensko učiteljsko udruženje, koje je umrežavalo učitelje na više načina. Udruženje je izdavalo časopis *Učitelj*, list *Narodna prosveta* i druge publikacije. Jednom godišnje održavana je skupština, na kojoj je raspravljano o unapred utvrđenoj temi. Udruženje je imalo i više ogranaka koji su organizovali različite aktivnosti u skladu sa lokalnim potrebama.

Svaki od čelnika Ministarstva prosvete u razdoblju između dva rata, Udruženju je priznavao status značajnog agensa u pokretanju i realizaciji obrazovnih promena. Udruženje je pak kroz rezolucije svojih skupština i u deklaracijama zvanično izražavalo poverenje u državnu ideologiju. Analizom sadržaja tih zvaničnih izjava moglo bi se zaključiti da je Udruženje tokom tridesetih godina zastupalo nerealno optimističan stav u odnosu na integralno jugoslovenstvo, te da je lako moglo da sa „terena nacionalnog i rasnog isklizne u šovinizam i fašizam" (Dimić, 1997: 267). Međutim, ispod površinskog sloja ideološke retorike i propagande nalazili su se problemi siromašnog stanovništva, čiju su sudbinu delile naravno i škola, i učitelj. Školski praktičari bili su izloženi pritisku državne ideologije, sa jedne strane, i egzistencijalnih problema neposrednog okruženja, sa druge. Odnos učitelja umreženih u Udruženje i kreatora školske politike bio je, dakle, veoma složen i daleko od obostranog uvažavanja.

Iz perspektive državnog vrha učitelj je trebalo da bude stub reforme u pravcu nove državne politike – najpre kraljevine tri naroda, a potom Jugoslavije. Međutim, na prosvetnoj platformi, „rastresitoj" i nedovoljno definisanoj, čini se da je učiteljskoj profesiji bilo gotovo nemoguće da se pozicionira i učvrsti kao agens obrazovnih promena. Takva situacija, iako nepoželjna i teška, predstavljala je i podsticaj za učitelje da razvijaju strategije ličnog opstanka, kao i da kolektivno iniciraju definisanje i učvršćivanje prosvetne platforme, i to ne isključivo u pravcu koji je proklamovao politički vrh. Inicijativa učitelja između dva rata bila je, dakle, prisutna i kao lična, i kao kolektivna akcija. Kolektivno i individualno je u ovim akcijama često bilo isprepletano do te mere da je gotovo nemoguće kategorisati neke akcije kao kolektivne, ili kao individualne.

forum pedagogia

Inicijativama Udruženja prethodilo je više „slojeva" stručnih diskusija. Nedorečenost normativne osnove za školski rad podsticala je učitelje na diskusije koje su objavljivane na stranicama pedagoških časopisa i koje su vođene na njihovim stručnim zborovima. Učitelji su stručnoj javnosti iznosili, kako sopstvene percepcije o tome šta se od njih očekuje, tako i analize spornih delova dokumenata na kojima je trebalo da se zasniva njihov rad. Oni su ukazivali na niz nepravilnosti i neusaglašenosti, kao i na nerealnost očekivanja izraženih u tim dokumentima (Ilić Rajković, 2013b). O problemima koji su na ovaj način aktuelizovani diskutovalo se potom na godišnjim skupštinama Udruženja, nakon kojih su preduzimani i konkretni koraci u pravcu pronalaženja adekvatnog rešenja. Projekat reforme državnog stručnog ispita, projekat reforme učiteljskog obrazovanja, projekat novog nastavnog plana i programa – neki su od rezultata složene sprege ličnih inicijativa i kolektivne inicijative oličene u Udruženju.

U nastavku rada predstavljamo inicijative koje su značajnije mogle da utiču na školsku praksu, pa čak i da promene kurs školske politike. Najpre predstavljamo i komentarišemo projekat nastavnog plana i programa koji je sastavio učitelj Ernst Vranc 1935. godine, a Učiteljsko udruženje usvojilo i promovisalo kao svoj koncept. Potom su prikazane i komentarisane lične akcije učitelja usmerene na poboljšanju kvaliteta nastave.

Projekat nastavnog plana i programa za narodne škole u Kraljevini Jugoslaviji

Da bismo razumeli značaj i složenost inicijative koja se odnosila na nastavni plan i program za narodne škole, potrebno je znati nekoliko dodatnih podataka o kontekstu. Udruženje je u saradnji sa pedagozima i nastavnicima učiteljskih škola od 1920. godine, samoinicijativno ili na zahtev Ministarstva prosvete, izradilo, objavilo i prosledilo vladi više projekata zakona i nastavnog plana i programa, ali oni nisu bili ozbiljnije razmatrani (Mirković, 1980). Zato je objavljivanjem Nastavnog plana i programa 1926. godine, kao dokumenta koji je trebalo da bude prva jedinstvena platforma za rad škola u Kraljevini, stručna javnost bila dvostruko iznenađena. Prvo, zato što je taj dokument prethodio dugoočekivanom zakonu (koji će biti proklamovan tek 1929). Drugo, zato što mu nije prethodila javna rasprava. Ilustrativni su u tom smislu naslovi priloga u stručnim časopisima i listovima kojima je propraćeno objavljivanje nastavnog plana i programa: „Nakaza od programa", „Da li su za paradu", „Zakon pa program", itd.

Naredni nastavni plan i program, koji je propisan 1933. godine, dočekan je sa još većim negodovanjem zato što koncepcijski nije bio usklađen sa delovima Zakona kojima je propisana organizacija nastavnog rada prema načelima radne škole. Umesto koncepcije kompleksne nastave, koju je Zakon propisivao kao model realizacije radne škole, Nastavni plan i program koncipiran je prema konceptu predmetne nastave. Nakon više kritičkih komentara i analiza tog dokumenta, Jugoslovensko učiteljsko udruženje objavilo je 1935. godine projekat novog nastavnog plana i programa slovenačkog učitelja Ernsta Vranca kao prvu svesku svoje Pedagoške biblioteke. U napomeni koja je pratila objavljivanje ovog projekta, istaknuto je da su diskusije poželjene i vredne u pokretanju promena, ali da nisu i dovoljne, već da „valja preći na stvaranje, na izradu novog plana i programa za osmogodišnje školovanje", što je Vranc i učinio (Vranc, 1935, 1). Objavljivanjem ovog projekta i pozivom učiteljima da ga prouče i realizuju u okvirima svojih mogućnosti, Učiteljsko udruženje se zvanično opredelilo za alternativ-

forum pedagoga

ni model pored propisanog nastavnog plana i programa. Prvo izdanje projekta brzo je rasprodato, zatim je projekat ponovo objavljen još dva puta – najpre u skraćenoj, potom i u proširenoj verziji na stranicama časopisa *Učitelj*, da bi 1938. godine Udruženje objavilo i prerađeno izdanje projekta kao zasebnu publikaciju.

Osnovni zadatak narodne škole, definisan u članu 1 Zakona o narodnim školama (1929), ističe Vranc, jeste moralno vaspitanje u „državljanskom, narodnom i socijalnom pogledu". U članu 44 Zakona navodi se da nastava treba da bude organizovana prema načelima „koncentracije i aktivnog učešća učenika", kao i da „školski rad treba da se prilagođava duševnom razvoju deteta, ali isto tako i mesnim prilikama i potrebama" (Zakon o narodnim školama, 1929, čl. 44).

Ujednačenost narodnih škola na teritoriji Kraljevine nije moguće postići propisivanjem istovetnih nastavnih sadržaja, isticao je Vranc. Uslov za ujednačenost jeste zajednički cilj obrazovanja, koji treba da bude precizno definisan. Nastavni sadržaji koji pomažu ostvarenje tog cilja treba da su fleksibilni – oni zavise od individualnih karakteristika učenika i geografskih, i etničkih osobenosti pojedinih područja. Zato, kao zajednički, ima smisla propisati samo program u najopštijim crtama i pažnju usmeriti na definisanje ciljeva obrazovanja i uređenje hijerarhije ciljeva, što Vranc u svom projektu i čini. On predlaže da se na osnovu opšteg vaspitnog i nastavnog cilja definišu posebni ciljevi – ciljevi za pojedine razrede, kojima su dalje podređeni ciljevi pojedinih predmeta. Nastavni sadržaji se odabiraju prema ciljevima nastavnih predmeta. Rezultat ovakvog postupka jeste „minimalni program", koji bi bio konstruisan na državnom nivou, i on je osnova za konstruisanje „maksimalnog programa", koji bi bio u nadležnosti nastavničkih veća pojedinih škola.

Opšti vaspitni cilj narodne škole definisan je Zakonom o narodnim školama. Specifičnije ciljeve, kroz koje se opšti cilj konkretizuje, Vranc definiše prema uzrasnim interesovanjima učenika, da bi se daljom konkretizacijom došlo do tematskih oblasti za svaki razred, do tzv. „linije vodilje". Uzimajući u obzir ciljeve i „linije vodilje" koje čine bazičnu konstrukciju programa, nastavnička veća konstruišu „maksimalni program". Na primer, u trećem razredu više osnovne škole (uzrast 12−13 godina) interesovanja učenika usmerena su na matematičko-apstraktne probleme, te opšti cilj nastave Vranc definiše kao „matematičko-tehničko upoznavanje", koji određuje na sledeći način: „Omladina treba da upozna razvoj i napredak čovečanstva i kulturne tekovine, što je osnovni uslov za pogled na svet. Treba da upozna zavisnost od prirode i privrede i važnost duševnog i fizičkog rada za napredak društva" (Vranc, 1935, 32). U daljoj razradi navedenog cilja, Vranc navodi osam „naročitih ciljeva", koje bismo prema savremenoj pedagoškoj terminologiji mogli označiti kao ishode učenja. Linija vodilja za treći razred više osnovne škole trebalo bi, shodno utvrđenim interesovanjima učenika i vaspitnom cilju da bude tema „Ko ne radi taj ne jede". Jedan od životnih problema u okviru ove teme za koji su zainteresovani učenici mogao bi da bude, na primer, i „Rad u rudniku", koji se može sagledati iz perspektive nauke (hemija, biologija, fizika), privrede i niza socijalnih pitanja.

Najbliže nacionalnom aspektu vaspitne uloge narodne škole koju je propisivao Zakon bile su prema Vrancovom projektu teme vodilje za prvi i za četvrti razred više narodne škole (peta i osma godina osnovnog obrazovanja). Za prvi razred više osnovne škole Vranc predviđa da tema vodilja bude „Lepa naša otadžbina", jer su učenici tog uzrasta zainteresovani za probleme šireg životnog konteksta. Građansko i nacionalno vaspitanje, prema ovom projektu, predviđeno je tek za četvrti, završni razred više na-

forum pedagogia

rodne škole, kada su interesovanja učenika usmerena na društvo u širem smislu. Dakle, u nižim razredima osnovne škole, prema ovom projektu, nastava nije trebalo da bude fokusirana na nacionalno vaspitanje u pravcu jugoslovenstva, već na lični razvoj učenika i na izgradnju njegovog odnosa prema neposrednoj okolini. Time je ovaj projekat znatno odstupao od očekivanja zvanične prosvetne politike. Ovo odstupanje dobija na težini uz podatak da je najveći broj stanovnika Jugoslavije svoje školovanje i završavao četvrtim razredom, što bi, prema ovom projektu, značilo i bez sistematskog nacionalnog vaspitanja.

Nastavni program, prema ovom projektu, nije gotov proizvod koji prosvetni vrh konstruiše do detalja i prosleđuje školama, već se razvija od opšteg ka posebnom. U razvoju programa učestvuje svaki od aktera obrazovnog procesa – donosioci odluka, lokalna zajednica, učitelj i učenik. Krajnji rezultat – program koji se realizuje u određenoj učionici, uslovljen je kontekstom i njegov je deo, dok kvalitet programa u velikoj meri zavisi od stepena odgovornosti i inicijativnosti njegovih kreatora. Prikazani projekat predstavlja primer konkretizacije ideja nove i radne škole koje su jugoslovenski pedagozi zastupali, i takođe, ukazuje na opredeljenje Učiteljskog udruženja da se radije prikloni pedagoškoj nauci nego državnoj ideologiji. Takođe, prikazani proces razvoja nastavnog programa može se sagledati i u kontekstu savremenih teorija o kurikulumu, tematskoj nastavi i teorija o obrazovnim promenama (Bulat, Ullan), 2000; Aleksendrić, 2010).

Lične inicijative učitelja i inovacije u nastavi

U periodu od 1920. do 1941. godine u časopisu *Učitelj* objavljeno je ukupno 140 priloga u kojima učitelji predstavljaju različita inovativna rešenja koja su samostalno razvijali (Ilić Rajković, 2013a). Ovi prilozi mogu se smatrati prikazima onih segmenata nastavne prakse o kojima su pojedini učitelji razmišljali, planirali ih ili realizovali i koje su želeli da predstave stručnoj javnosti sa namerom da svoje kolege ohrabre, motivišu na inovativnost i na zajedničko kritičko promišljanje. Inicijativa učitelja u okviru nastave, sudeći prema analiziranim prilozima, račvala se u pravcu dva elementa nastavnog procesa: ka sadržaju nastave i ka učeniku.

Učitelji fokusirani na sadržaj nastave osmišljavali su različite inovativne pristupe obradi pojedinih tema koje su propisane nastavnim programom. Takvih priloga objavljeno je ukupno 94. Autori u ovim prilozima pokazuju da je njihova namera da učenike zainteresuju za određeno gradivo, da ih motivišu za učešće u aktivnostima koje su pripremili a sa osnovnim ciljem da učenici gradivo predviđeno nastavnim programom nauče s razumevanjem i da ga dožive kao primenljivo u svakodnevnom životu. To je cilj i savremenih inovativnih postupaka u nastavi (Prušević Sadović, 2014). U 20% analiziranih priloga prikazani su ogledi, 17% priloga informiše o realizaciji nastavnih sadržaja putem rešavanja problema (problemska nastava), u oko 15% priloga prikazana je obrada nastavnih sadržaja pomoću ručnog rada učenika, 14% je fokusirano na dijalog, 13% na dramatizaciju nastavnog gradiva, 13% na očiglednost i doživljaj i 8% čini kategorija ostalo (različita nastavna sredstva koje su učitelji konstruisali, realizacija nastavnih jedinica u okviru nastave fizičkog vaspitanja, likovne i muzičke kulture i ručnog rada) (Ilić Rajković, 2013a). Zajednička karakteristika prikazanih nastavnih časova može se izraziti u poruci da ne postoji recept za obradu nastavnih sadržaja, već samo

forum pedagoga

opšti principi kojima se nastavnik rukovodi i koji proizilaze iz koncepta nove pedagogije.

Objavljeni primeri pokazuju, takođe, da je realizaciji časa prethodila ozbiljna priprema i u koncepcijskom, i u tehničkom pogledu. Osmišljavanje problemskih situacija za učenike i osmišljavanje tema za diskusije, izbor sadržaja koji se mogu dramatizovati, pitanja koja se učenicima postavljaju – samo su neki od elemenata koji ukazuju na opsežnost priprema. Tehničke pripreme su takođe pokazatelj unutrašnje motivacije učitelja da novim rešenjima unaprede nastavu. Evo nekoliko primera: organizacija krečenja učionice za temu „kreč i njegova upotreba" (Anđelić, 1930), utvrđivanje površine otvorenog prostora na izletu za obradu pojma površine (Trifunović, 1931), životinjska pluća za nastavnu jedinicu „disanje" (Kostić, 1936), obrada gradiva iz matematike kroz proživljavanje nekih situacija na železničkoj stanici (Bugarinović, 1939), itd. Nastava prema navedenim primerima realizovana je u učionici bez fiksiranog rasporeda nameštaja, u školskom dvorištu i na izletima.

Drugu grupu priloga u kojima su učitelji prikazivali svoj rad prema principima nove pedagogije i radne škole čine primeri realizacije kompleksne nastave, koju je Zakon propisao, a Vranc pedagoški razradio. Umesto obrade nastavnih jedinica koje propisuje nastavni program, ovi učitelji su pokušali da sa učenicima razrađuju pojedine životne probleme. U ovim primerima inicijativa učitelja prevashodno je usmerena na buđenje i negu inicijative učenika. Učitelji su nastavu koncipirali u skladu sa pitanjima koje su sami učenici pokretali. U nekim slučajevima učitelji su konstruisali probleme koji su za učenike predstavljali izazov, a u vezi su sa svakodnevnim životom. Podsticali su ih, takođe, i da sami „pronalaze" probleme, dalje ih formulišu i da tragaju za rešenjima, kao i da međusobno diskutuju i iznose sopstvene doživljaje. Neke od tema koje su učitelji obrađivali putem kompleksne nastave a u kojima dolazi do izražaja inicijativa učenika, jesu: staklo (Prodanović, 1935), ribe (Dimitrijevć, 1937), izlet do državne granice (Vranc,1935a), kubni metar (Pavlović, 1939), itd. U savremenoj nastavi, pored učitelja, očekuje se i da udžbenik bude za učenike podsticajan u navedenom smislu (Kovačević i dr, 2013).

Kompleksna nastava nije podrazumevala fiksirani raspored časova, niti plan realizacije pojedinih nastavnih jedinica, rad na jednoj temi trajao je onoliko koliko i motivacija učenika. Jednom podstaknut istraživački duh učenika u pravcu određenog problema uspešno je prevazilazio školske zidove. Učitelji izveštavaju da su učenici samoinicijativno tragali za informacijama i objašnjenjima pojedinih pojmova i pojava, da su od kuće donosili isečke iz novina, knjige, informacije prikupljene u razgovorima sa odraslima ili posmatranjem, predmete za kolekcije koje su zajedno formirali, da su bili spremni na diskusiju o samostalnim pokušajima primene naučenog i o samostalno organizovanim ogledima kod kuće i sl.

Kada je reč o odnosu učitelja između dva rata prema zahtevima i očekivanjima u pravcu integralnog jugoslovenstva, rečito govori podatak da među sadržajima koje su na inovativne načine obrađivali ima nastavnih predmeta nacionalne grupe, ali bez ideološke obojenosti i retorike koja je odzvanjala sa deklaracija Učiteljskog udruženja. Nastava je za njih predstavljala stvaralački čin i izveštavanjem o svom praktičnom radu oni su pozivali i druge da krenu takvim putem. Ovi učitelji poručuju da za inovaciju nisu potrebna skupa nastavna sredstva, niti opremljene laboratorije i male grupe učenika, već motivacija, kontekstualni pristup nastavi, poznavanje pedagoške teorije i veština, jednom rečju − refleksivan odnos prema sopstvenoj praksi. Posebno značajan i vredan

forum pedagoga

daljeg proučavanja jeste odnos ovih učitelja prema pitanjima inicijative učenika. Iz navedenih primera može se zapaziti da je ona, između ostalog dolazila do izražaja u oblasti razvoja kritičkog i problemskog mišljenja učenika, građanskog vaspitanja, savladavanja gradiva i da je predstavljala značajan regulator discipline i samodiscipline učenika. Upravo su ovo domeni u okviru kojih savremeni nastavnici smatraju da inicijativa učenika izostaje (Komelnović i Polovina, 2012). Navedeni primeri mogu biti sagledani i u svetlu savremenih diskusija o nastavničkim kompetencijama (Avramović, 2013; Bogosavljević i Šimonji Černak, 2014).

Zaključna razmatranja

U ovom radu predstavili smo primere kolektivnih i individualnih inicijativa koje su učitelji razvijali u pokušaju da prevaziđu nedorečenost očekivanja u procesu obrazovnih promena u Jugoslaviji između dva svetska rata. Sagledavanje ovih primera sa distance od oko sedam decenija omogućilo je uvid u neke karakteristike kolektivne inicijative u prošlosti, karakter i stepen učešća aktera, kao i značaj koji inicijative praktičara mogu imati u (pre)usmeravanju toka obrazovnih promena propisanih „odozgo".

Inicijative koje smo u ovom radu označili kao kolektivne predstavljaju nastojanja Učiteljskog udruženja da u ime učiteljske struke učestvuje u rešavanju problema kao što su nastavni plan i program, državni učiteljski ispit, itd. Pokretač kolektivne inicijative, prema ovim primerima, oličen je u zbiru nisu individualnih inicijativa orijentisanih ka istom problemu u obrazovnoj praksi. Ove individualne inicijative za cilj imaju opis problemske situacije, često i pokušaj objašnjenja i ideju o rešenju koje pismeno ili usmeno izlažu stručnoj javnosti, i njihova akcija ima karakter poziva na zajedničku akciju. Nakon više takvih individualnih poziva na akciju, Udruženje bi definisalo problem i utvrdilo oblik njegovog rešavanja. Kolektivna inicijativa nije, dakle, podrazumevala i međusobnu saradnju svih aktera, niti je stepen odgovornosti među njima bio ujednačen, i tok inicijative nije u Udruženju bio unapred definisan. Neophodan uslov za ovakvu kolektivnu inicijativu predstavljale su komunikacione mreže unutar struke koje su bile kontinuirano aktivne.

U praksi obrazovne politika, kolektivna inicijativa učitelja poštovana je samo deklarativno, a dnevna politika bila je iznad razmatranja strategijskih rešenja problema ključnih za uspostavljanje i razvoj nove države. Nijedan od projekata koje je Učiteljsko udruženje uputilo Ministarstvu nije ozbiljnije razmatran. Ovakav odnos se donekle može objasniti razlikama u poimanju tranzicije između učiteljske struke i političkog vrha. Za školske praktičare, tranzicija je značila preobražaj „stare škole" u „novu školu" prema konceptu nove pedagogije koji je bio opšteprihvaćen među domaćim pedagozima. Za politički vrh, tranzicija u domenu nastave, značila je preobražaj u nacionalnom smislu. Kreatori obrazovne politike bili su svesni dodirnih tačaka između ova dva poimanja tranzicije i naizgled su ih uvažavali, što je i pokazano u prethodnim primerima, dok su ih realno doživljavali kao ugrožavajuće. Takav odnos rezultirao je uopštenim i nedorečenim očekivanjima od školskih praktičara koja su bila zaogrnuta terminologijom nove pedagogije.

Za učitelje su, međutim, projekti Udruženja kao rezultati kolektivne inicijative i glasa struke, predstavljali „vetar u leđa" da se u svojoj praksi oslanjaju više na glas pedagoške nauke nego na zahteve politike. Glas nauke ih je upućivao na refleksivni pri-

forum pedagogga

stup praksi, na poštovanje dečje individualnosti, na podsticanje kreativnosti i inicijative učenika, kao i na neodvojivost nastavnih sadržaja od iskustva i potreba učenika.

Uzimanjem učešća u rešavanju problema koji su proizilazili iz nedorečenih zahteva obrazovne politike, učitelji su pristupili i definisanju sopstvene uloge u procesima tranzicije koji je u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca (Jugoslaviji) kontinuirano trajao za sve vreme njenog postojanja. Njihove inicijative pokazale su da bez aktivnog učešća praktičara kao pojedinaca obrazovne promene ne mogu ni da se osmisle, niti da se implementiraju. Jedna od poruka koja proizilazi iz prikazanih primera jeste i da praktičari treba da budu uvaženi i pripremljeni za aktivno učešće u obrazovnim promenama, i to ne u ulozi realizatora promena osmišljenih „odozgo", već kao akteri u njihovom kreiranju i evaluaciji.

Literatura

1. Aleksendrić, B. (2010). Shvatanja i pristupi teoriji i praksi kurikuluma. *Pedagogija*, Vol. 65, No. 3, 331-347.
2. Anđelić, A. (1930). Kreč i njegova upotreba. *Učitelj*, Vol. 10, No. 9, 673-680.
3. Avramović, Z. (2013). Nastavnik i njegove kompetencije. *Pedagogija*, Vol. 68, No. 3, 349-358.
4. Bogosavljević, R. i Šimonji Černak, R. (2014). Strateške odrednice upravljanja obimom i kvalitetom profesionalnog razvoja nastavnika. *Pedagogija*, Vol. 69, No. 1, 39-50.
5. Bugarinović, V. (1939). Pismeno deljenje. *Učitelj*, Vol. 20, No. 3, 276-279.
6. Cvejić, S. (ed.) (2010). *Suživot sa reformama – Građani Srbije pred izazovima „tranzicijskog" nasleđa*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta.
7. Dimić, LJ. (1997*). Kulturna politika u Kraljevini Jugoslaviji 1918-1941. Drugi deo Škola i crkva*. Beograd: Stubovi kulture.
8. Dimić, LJ, Žutić, N, i Isailović, B. (ur.) (2008). *Zapisnici sa sednica Ministarskog saveta Kraljevine Jugoslavije*. Beograd: Službeni list SRJ i Arhiv Jugoslavije.
9. Dimitrijević, J. (1937). Ribe. *Učitelj*, Vol. 18, No. 2, 175-178.
10. Dimnik, I. (1935). Učitelji kod Ministra prosvete. *Narodna prosveta* 18(5-6), 1-6.
11. Džinović, V, Đević, R. i Đerić, I. (2013). Percepcije nastavnika o sopstvenoj inicijativnosti – kolektivna inicijativa spram ličnih inicijative. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 45, No. 2, 282-297. DOI:10.2298/ZIPI1302282D
12. Đerić, I. i Vujačić, M. (2012). Ključni principi i uloge aktera obrazovnih promena. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 44, No. 1, 7-23. DOI:10.2298/ZIPI1201007D
13. Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Kappan Professional Journal*, http://www.pdkintl.org/kappan/kful0004.html, pristupljeno 15.04.2014.
14. Ilić Rajković, A. (2013). Državni stručni ispit i profesionalna uloga učitelja. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 62, No. 4, 744-756.
15. Ilić Rajković, A. (2013a). *Radna škola u Srbiji (1880-1940)* (Doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
16. Isić, M. (2005). *Osnovno školstvo u Srbiji 1918-1941. Knjiga prva*. Beograd: Institut za noviju istoriju Srbije.
17. Jugoslovensko učiteljsko udruženje (1935). *Reforma praktičnog učiteljskog ispita*. Beograd: Jugoslovensko učiteljsko udruženje.
18. Jugoslovensko učiteljsko udruženje (1935a). Predlog pravilnika o polaganju praktičnog učiteljskog ispita u Jugoslaviji. *Narodna prosveta*, Vol. 17, No. 51-52, dodatak.
19. Komlenović, Đ. i Polovina, N. (2012). Procena nastavnika o ispoljavanju učeničke inicijativnosti. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 44, No. 2, 266-282. DOI:10.2298/ZIPI1202266K
20. Kostić, N. (1936). O organima za disanje. *Učitelj*, Vol. 16, No. 1, 61-64.
21. Kovačević, Z., Banđur, V., Blagdanić, S. (2013). Istraživačke tehnike – sadržaj u udžbenicima Sveta oko nas. *Pedagogija*, Vol. 68, No. 4, 630-639.
22. Miljković, J. (2011). Ugled vaspitno-obrazovnih profesija, *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, Vol. 24, No. 3, 42-52.

forum pedagoga

23. Mirković, M. (1980). Glavni prosvetni savet u Jugoslaviji između dva rata. U V. Tešić, M. Mirković, S. Ćunković i R. Vuković (ur.). *Sto godina Prosvetnog saveta Srbije: 1880-1980.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
24. *Nacionalni prosvetni savet.* Zapisnik sa 102 sednice, 1.04.2014, (2014). Objavljeno na http://www.nps.gov.rs/aktivnosti. Stranici pristupljeno 1.05.2014.
25. Pavlović, J. (2011). Predstave o obrazovnim promenama u prošlosti: deset godina našeg života. U M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ed.) *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (63-96). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
26. Pavlović, M. (1939). Kubni metar. *Učitelj*, Vol. 20, No. 5, 465-479.
27. Polovina, N. i Komlenović, Đ. (2012). Procena nastavnika o mogućnostima ispoljavanja lične inicijative. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 44, No. 1, 74-91. DOI:10.2298/ZIPI1201074P
28. Prica, D. & Šilih, G. (1936). Reforma učiteljskog obrazovanja u Jugoslaviji. Beograd: Jugoslovensko učiteljsko udruženje.
29. Prodanović, T. (1935). Staklo. *Učitelj*, Vol. 15, No. 8, 701-705.
30. Prušević Sadović, F. (2014). Efekti primene inovativnih modela u razrednoj nastavi. *Pedagogija*, Vol. 69, No. 4, 549-554.
31. Stanković, D. (2011). Obrazovne promene u Srbiji (2000-2010). U M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.) *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (42-61). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
32. Šefer, J i Ševkušić, S. (ed.) (2012). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – novi pristup obrazovanju – Prvi deo*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
33. Šefer, J. i Radišić, J. (ur). (2012). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – implikacije po obrazovnu praksu – Drugi deo*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
34. Tešić, V, Mirković, M, Ćunković, S i Vuković, R. (ur.) (1980). *Sto godina Prosvetnog saveta Srbije: 1880-1980*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
35. Trifunović, Ž. (1931). Izračunavanje površine. *Učitelj*, Vol. 11, No. 6, 456-459.
36. Vranc, E. (1935). *Projekat nastavnog plana i programa za narodne škole u Kraljevini Jugoslaviji.* Beograd: Jugoslovensko učiteljsko udruženje.
37. Vranc, E. (1935a). Naš pogranični interes. *Učitelj*, Vol. 15, No. 10, 792-806.
38. Vujačić, M, Pavlović, J, Stanković, D, Džinović, V i Đerić, I. (ur.) (2011): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
39. *** (1929) *Zakon o narodnim školama u Kraljevini Jugoslaviji*. Zagreb: Jugoslovenska štampa.

* * *

INNITATIVES OF TEACHERES IN YUGOSLAVIA BETWEEN THE TWO WORLD WARS

Summary: *From the historical perspective, in this paper, we are discussing innitiatives of teachers as one of the conditions of quality changes in edcuation. In the intorductory part, we have presented results of the latest reesearch, accroding to which innitaitave of teachers in Serbia is not sufficiently presented in the processes of educational subjects. Central part of the paper is about the contextual frame within which innitiate of teachers in Yugoalsavia between the two wars, was devekoped. The reset of the paper shows and gives comments on the curriculum for folk schools as well as personal andcollective innitiatives of teachrs, and secondly, innovative approaches to teaching as examples of personal innitiavtives of teachers. The conclusion points at the possibilties of the practtioners to redirect the cuurents of edautional changes by their innitaitives.*

Key words: *educational changes, innitiatives, school policy, school praxis, innovations.*

* * *

ИНИЦИАТИВЫ МЕЖДУ ДВУМЯ МИРОВЫМИ ВОЙНАМИ УЧИТЕЛЕЙ В ЮГОСЛАВИИ

Резюме: *В данной работе, с исторической точки зрения, как один из условий качественных изменений в образовании, рассматривается инициатива преподавателей. Во вступи-*

forum pedagoga

тельном разделе работы, речь идет о последних исследованиях, которые показывают, что в процессах образовательных реформ, инициатива учителей в Сербии представлена не в достаточной степени. Центральная часть статьи посвящена контекстуальным рамкам, в которых развивалась инициатива учителей в Югославии, в периоде между двумя мировыми войнами. Затем представлены и комментированы следующие темы: 1. проект учебных плана и программы для народных школ, как пример личных и коллективных инициатив учителей 2. инновационные подходы в обучении, как пример личных инициатив учителей. Вывод указывает на возможность, что практикующие люди могут свойей инициативой повлиять на образовательные изменения.

***Ключевые слова**: образовательные изменения, инициатива, школьная политика, школьная практика, инновации.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 03.12.2015. godine
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 02.02.2016. godine

forum pedagoga

Dr Mile Đ. ILIĆ
Dr Tatjana V. MIHAJLOVIĆ
Filozofski fakultet u Banja Luci

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXI, 1, 2016.
UDK: 37.01(091)
37.012

EPISTEMOLOGIJA ISTORIJE NACIONALNE PEDAGOGIJE

Rezime: *U radu autori metateorijskom naučnom analizom određuju pojam, predmet, područje (sadržaj), zadatke, metode istorije nacionalne pedagogije i identifikuju njenu poziciju u sistemu pedagoških nauka, njene veze sa ostalim pedagoškim disciplinama, ali i sa drugim (nepedagoškim) naukama. Kao i svaka druga nauka, istorija nacionalne pedagogije ima svoju epistemologiju u okviru koje su identifikovane njene naučne konstituente. Istorija nacionalne pedagogije istražuje pedagoške ideje, koncepcije i ostvarenja koja su neodvojivi dio istorijsko-kulturnih procesa jednog naroda, identifikujući nacionalno pozitivno pedagoško nasljeđe.*

Istorija nacionalne pedagogije proučavajući svoj predmet nastoji da utvrdi opšte, posebne i pojedinačne zakonitosti u razvoju pedagoške teorije i prakse u prošlosti određenog naroda. Bez poznavanja pedagoške prošlosti ne može se shvatiti, ni razumjeti kretanja u pedagoškoj sadašnjosti određenog naroda, niti se mogu nazirati vizije njene budućnosti.

Pošto se razvoj pedagoških ideja, koncepcija i ostvarenja interdisciplinarno proučavaju, istorija nacionalne pedagogije u korelaciji je sa sistemima ostalih (nepedagoških) nauka. Za razumijevanje odnosa istorije nacionalne pedagogije i ostalih nepedagoških nauka naglasak je na njihovoj međuzavisnosti u proučavanju vaspitanja i obrazovanja.

Ključne riječi: *epistemologija, istorija nacionalne pedagogije, naučne konstituente, multidisciplinarno proučavanje.*

forum pedagogija

Pojam i predmet istorije nacionalne pedagogije

Svaka naučna disciplina ima epistemologiju u okviru koje su identifikovane njene naučne konstituente – naziv (pojam), predmet izučavanja, specifičnosti istraživačke metodologije, sistem saznanja i pozicija u sistemu nauka, te tako i istorija nacionalne pedagogije.

Prije određivanja predmeta izučavanja istorije nacionalne pedagogije neophodno je objasniti *naziv* ove pedagoške discipline. Istorija nacionalne pedagogije je disciplina u sistemu pedagoških nauka koja proučava teoriju i praksu vaspitanja u prošlosti jednog naroda. Ona istražuje pedagoške ideje, koncepcije i ostvarenja koja su neodvojivi dio istorijsko-kulturnih procesa jednog naroda, identifikujući nacionalno pozitivno pedagoško nasljeđe. U tom smislu, istorija nacionalne pedagogije koristi saznanja kulture, umjetnosti, opšte istorije, sociologije, filozofije, psihologije i drugih nauka.

Predmet istorije nacionalne pedagogije jeste pedagoška teorija i praksa jednog naroda u prošlosti ugrađena u nacionalno-kulturni identitet društva. Pedagoška teorija bila je idejna podloga pedagoškoj praksi. Odraz je ukupnih mogućnosti i dostignuća, u zavisnosti od vaspitno-obrazovne politike jednog (konkretnog) društva, od efikasnosti vaspitno-obrazovnog sistema, rada pedagoških institucija, položaja vaspitača, nastavnika (učitelja), vaspitanika, učenika, nastavnih sadržaja, itd. U sintezi saznanja u tim predmetnim područjima dobija se jasna slika pedagoških tokova u prošlim vremenima jednog naroda, njihovih pedagoških dostignuća i uticaja koje imaju na trajnije vrijedna pedagoška nasljeđa, savremenu praksu u oblasti nacionalnog vaspitanja i obrazovanja.

Proučavajući svoj predmet, istorija nacionalne pedagogije nastoji da utvrdi opšte, posebne i pojedinačne zakonitosti u razvoju pedagoške teorije i prakse u prošlosti određenog naroda. Rasvjetljavajući područja pedagoške prošlosti ona obuhvata proučavanje teorijskih pogleda na vaspitanje i obrazovanje, njihove ciljeve, zadatke, sadržaj, organizaciju i metode, nastavne planove i programe, kao i prakse u školama i drugim vaspitno-obrazovnim ustanovama do danas. Bez poznavanja pedagoške prošlosti ne mogu se shvatiti, ni razumjeti kretanja u pedagoškoj sadašnjosti određenog naroda, niti se mogu nazirati vizije njene budućnosti.

Cilj istorije nacionalne pedagogije

Cilj istorije nacionalne pedagogije jeste da se putem naučnog istraživanja pozitivne pedagoške teorije i prakse jednog naroda u prošlosti, omogući dalji razvoj savremene pedagoške nauke, unapređivanje društveno-organizovane vaspitno-obrazovne djelatnosti i da doprinos naučnom planiranju budućnosti nacionalnog i interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja. Proučavanjem nacionalne pedagoške prošlosti, proširuju se opšta i pedagoška kultura, progresivne pedagoške težnje i tekovine korisne za sadašnjost, podstiče kritičko rasuđivanje, pedagoško-istorijsko i praktično djelovanje u duhu najnaprednijih ideja i praktičnih dostignuća prethodnih generacija.

Sadržaj i zadaci istorije nacionalne pedagogije

Područja ili sadržaj istorije nacionalne pedagogije su pedagoške ideje, koncepcije i vaspitna praksa jednog naroda – društva u prošlosti. Taj sadržaj se mijenjao i bogatio u toku njenog razvoja. Brojne izmjene su uslovljene nizom faktora, prije svega razvojem društvenih odnosa određenog društva, poboljšanjem kvaliteta pedagoške prakse, opštim razvojem nauke, unutrašnjom logikom nastalom u evoluciji istorijsko-pedagoškog znanja, shvatanjem pedagoške nauke itd. Misija nacionalne istorije pedagogije nije samo da prouči pedagošku prošlost jednog naroda i tako proširi opštu i pedagošku kulturu budućih pedagoga, već ona rješava i niz konkretnih *zadataka*, kao što su:

– identifikuje progresivne pedagoške težnje i tekovine koje se integrišu u pozitivne pedagoške, a mogu biti korisne u sadašnjosti i budućnosti jednog naroda,
– podstiče pedagoško-teorijsko i praktično djelovanje u duhu najnaprednijih ideja i praktičnih dostignuća prethodnih generacija jednog naroda,
– proučava i predstavlja likove pedagoga jednog naroda iz prošlosti, njihov životni put i vaspitno-obrazovni rad, uspjehe i slabosti, ljudske i vaspitačke oso-

forum pedagoga

bine, što je izvor inspiracije za stvaralački rad na području vaspitanja i obrazovanja danas i u budućnosti,
– proučava i predstavlja izvore nastajanja neuspjeha u pedagoškoj teoriji i praksi jednog naroda u prošlosti, kako bi se izbjegli u sadašnjosti i budućnosti.

Možemo zapravo reći da bez poznavanja pedagoške prošlosti nismo u mogućnosti shvatiti, niti utvrditi kretanja u pedagoškoj sadašnjosti jednog naroda. Pored isticanja predmeta, cilja, zadataka i sadržaja nacionalne istorije pedagogije važno je ukazati i na njene metode, zajedno sa izvorima proučavanja pedagoških pojava.

Metode istorije nacionalne pedagogije

Najstarija metoda prikazivanja teorijskih shvatanja pedagoga i konkretnih vaspitno-obrazovnih postupaka u prošlosti je *deskriptivna metoda*. Sama riječ *deskriptivno* ukazuje na to da se pedagoški fenomeni nastoje prikazati opisno. Stoga s pravom možemo reći da je deskriptivna metoda nastarija metoda u istoriji nacionalne pedagogije.

S obzirom na to da savremena istorija pedagogije nastoji da analizira i valorizuje pedagoške pojave utvrđujući i zakonitosti u njima, možemo reći da koristi i *analitičku metodu* i *metodu vrednovanja* pedagoških pojava iz prošlosti jednog naroda. Tako, na primjer, postoje nastojanja istoričara pedagogije da objasne pedagoške pojave u vezi sa duhovnim životom i zahtjevima određenog vremena jednog naroda.

Istorijskom metodom upoznaje se prošlost vaspitanja i obrazovanja jednog naroda (pedagoška shvatanja, koncepcije, teorije, pedagoški sistemi, pokreti, škole, vaspitna praksa, osnivanje i rad škola i drugih vaspitnih i obrazovnih institucija za mlade i odrasle, sistem vaspitanja, školski sistemi i slično; ličnosti – teoretičari i praktičari koji su se bavili vaspitanjem i obrazovanjem jednog naroda).

I *kauzalna metoda* je važna za nacionalnu istoriju pedagogije. Ovom metodom se u oblasti nacionalne istorije pedagogije sve manifestacije vaspitanja u prošlosti jednog naroda proučavaju u razvoju, u vezi s kompleksnim društvenim, prije svega ekonomskim i političkim zbivanjima „u borbi suprotstavljenih društvenih snaga za interese, sa željom da se objasni društvena uslovljenost i ocjeni njihova progresivnost" (Kačapor, 2003: 19). Kauzalnom metodom proučava se cjelokupna vaspitno-obrazovna djelatnost u istorijskom kontinuitetu, uzimaju u obzir određeni društveni uslovi i klasni sukobi i ideologije da bi se naučno objasnila suština pedagoških pojava, njihova povezanost, konkretna društvena uslovljenost i značenje za dalji razvoj društvenoorganizovanog vaspitanja i razvoja jednog naroda. Istorija nacionale pedagogije nastoji da dođe do uzroka nastanka i razvoja određenih pedagoških pojava, zapravo da utvrdi uzročno-posljedične veze i odnose među njima.

Izvori proučavanja pedagoških pojava u prošlosti

Izvori proučavanja pedagoških pojava u prošlosti jednog naroda mogu biti: arhivska dokumentacija, spomenici kulture, tragovi pismenosti i vaspitno-obrazovnog rada (zgrade, predmeti, udžbenici i druge knjige, pribor i dr.), službeni dokumenti (projekti, zakoni, izvještaji, zaključci, rezolucije i dr.), nastavni planovi i programi pojedinih vrsta škola i drugih vaspitno-obrazovnih ustanova u prošlosti, iskazi (svjedočenje) učesnika prošlih događaja, vlastito iskustvo istraživača, djela i memoari istaknutih pe-

forum pedagoga

dagoga jednog naroda, pedagoška štampa i periodika (časopisi, prosvjetni listovi, bilteni, godišnjaci, zbornici i dr.). Proučavanju istorije nacionalne pedagogije služe i monografska djela i istraživanja o pojedinim problemima istaknutih ustanova, pedagoških društava i pojedinaca, crkvene knjige (žitije, nomokanon). Koriste se također i razni drugi materijali kao što je foto-dokumentacija, kino-dokumentacija, fono-dokumentacija i slično.

Izvore proučavanja možemo podijeliti u više vrsta. Klasifikacija zavisi od kriterija od kojih polazimo. Može se govoriti o izvorima prvog i izvorima drugog reda. Mogu biti primarni i sekundarni izvori, narativni i dokumentarni. Podjela izvora je relativna i uslovna. Važno je da izvori obezbjeđuju dosta autentičnih podataka, da služe otkrivanju novog i nepoznatog, da otkrivaju pravu istinu, obogaćuju postojeća istorijska nacionalno-pedagoška saznanja.

Mjesto istorije nacionalne pedagogije u sistemu pedagoških naučnih disciplina

Sistem pedagoških naučnih disciplina konstantno se razvija i njihov broj nije konačan. Nastaju nove pedagoške discipline ili grane, neke opet prestaju da budu aktuelne uslijed civilizacijskih promjena. Među pedagoškim (užim) disciplinama nalazi se i istorija nacionalne pedagogije. Proučava pedagoške ideje, koncepcije i ostvarenja koja su neodvojivi dio istorijsko-kulturnih procesa jednog naroda.

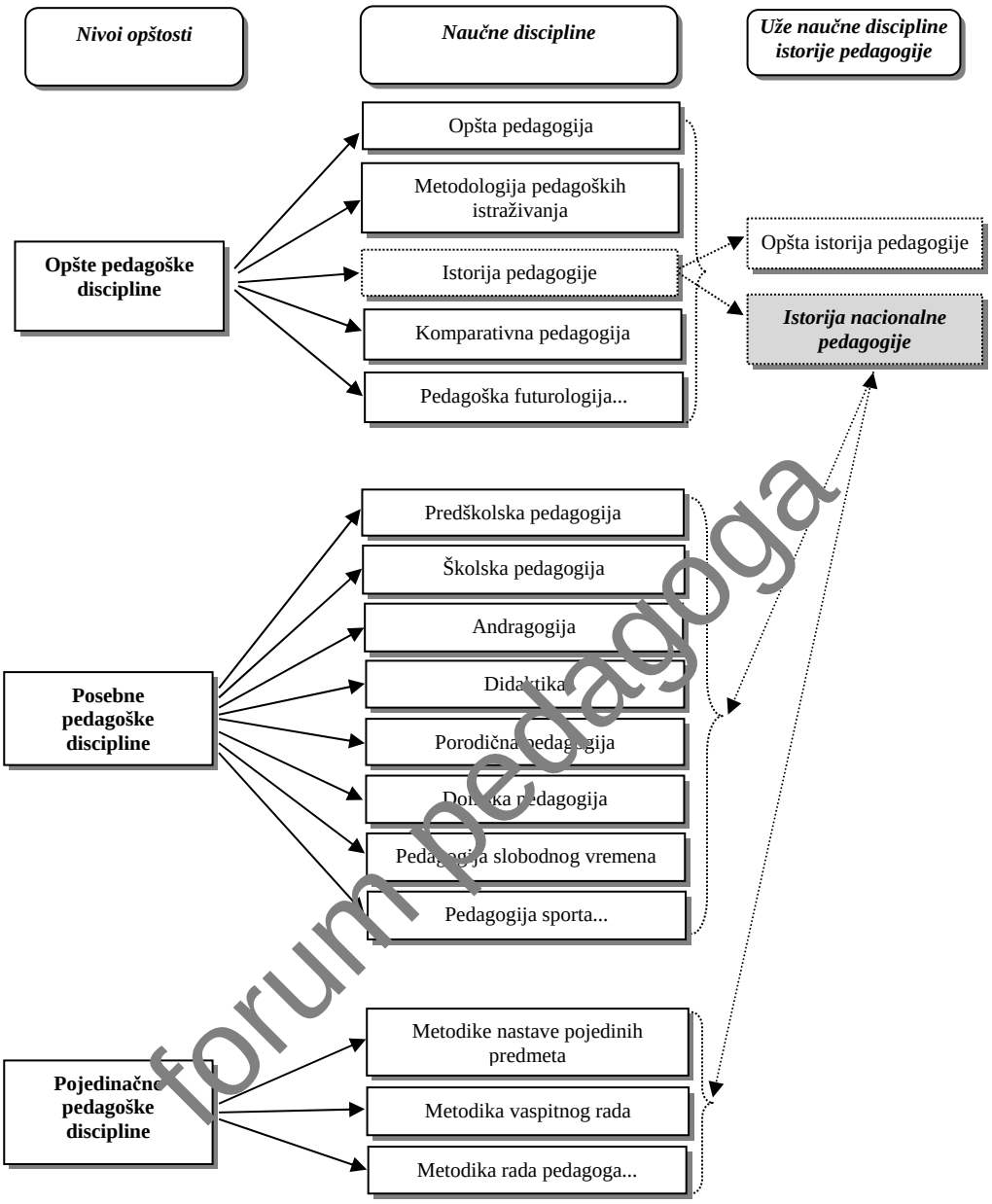
U tom kontekstu, istorija nacionalne pedagogije koristi tekovine kulture, istorije umjetnosti, opšte istorije, sociologije, filozofije, psihologije i drugih nepedagoških nauka, koje se međusobno prepliću i prožimaju. S obzirom na to da istorija nacionalne pedagogije koristi različite izvore saznanja, pripada joj društveno, teorijski i praktično značajno mjesto u sistemu pedagoških nauka. Stoga je važno razmotriti njenu poziciju u sistemu pedagoških nauka, veze sa ostalim pedagoškim disciplinama, ali i sa drugim (nepedagoškim) naukama.

Mjesto istorije nacionalne pedagogije (kao uže disciplne istorije pedagogije), u sistemu pedagoških nauka možemo u potpunosti sagledati ako za kriterij klasifikacije pedagoških nauka uzmemo nivoe opštosti pedagoških saznanja. Shodno tom kriteriju, pedagoške naučne discipline klasifikujemo na slijedeće nivoe:

– opšte pedagoške discipline (opšta pedagogija, metodologija pedagoških istraživanja, istorija pedagogije – opšta istorija pedagogije i istorija nacionalne pedagogije, komparativna pedagogija, pedagoška futurologija,
– posebne pedagoške discipline (predškolska pedagogija, školska pedagogija, andragogija, didaktika, porodična pedagogija, domska pedagogija, pedagogija slobodnog vremena, pedagogija sporta...), i
– pojedinačne pedagoške discipline (metodike nastave pojedinih predmeta, metodika vaspitnog rada, metodika rada pedagoga i dr.).

Pozicija istorije nacionalne pedagogije u sistemu pedagoških nauka na osnovu nivoa opštosti pedagoških saznanja prikazana je šematski.

forum pedagoga



forum pedagoga

Šema 1. Klasifikacija naučnih pedagoških disciplina na osnovu nivoa opštosti pedagoških saznanja

Veze istorije nacionalne pedagogije su uočljive, kako sa opštim pedagoškim disciplinama, tako i sa posebnim i pojedinačnim. Dok se *opšta pedagogija*, kao pedagoška disciplina, bavi fundamentalnim i teorijskim problemima vaspitanja, istorija nacionalne pedagogije izučava ono što se u toj oblasti desilo u prošlosti (teorija i praksa vaspitanja, pedagoške ideje i koncepcije i ostvarenja koja su neodvojivi dio istorijsko-kulturnih procesa jednog naroda).

Primjena saznanja o metodama, tehnikama i instrumentima, sistematizovanih u pedagoškoj metodologiji, dovodi do saznanja u okviru proučavanja pedagoških ideja, teorije i prakse vaspitanja jednog naroda u prošlosti, uz primjerene specifičnosti (izvori proučavanja i njihova klasifikacija), te je evidentna i uska povezanost istorije nacionalne pedagogije sa *metodologijom pedagoških istraživanja* ili metodologijom pedagogije; ali i obrnuto, u identifikaciji, uopštavanju i sistematizaciji metodoloških specifičnosti u naučnom istraživanju pedagoške prošlosti jednog naroda, metodologija pedagogije *oslanja* se na istoriju nacionalne pedagogije.

Savremeni vaspitni fenomeni mogu se potpunije upoznati izučavanjem njihove geneze, retrospektive i perspektive, te je razumljiva povezanost *komparativne pedagogije* i istorije pedagogije, odnosno njene uže discipline – istorije nacionalne pedagogije. U toku svog istorijskog razvoja vaspitanje i obrazovanje razlikovalo se u državama i regionima, imalo je svojih specifičnosti. Na njihov razvoj djelovali su mnogi pedagoški fenomeni poput (obrazovne) politike, tradicije, kulture, organizacije obrazovnog sistema. Takođe, i socijalne pojave i procesi u istorijskoj prošlosti su značajno drugačiji u odnosu na one koje susrećemo danas. To je dovoljan razlog da u istoriji nacionalne pedagogije preovladava „vertikalni pristup" (Kulić, 2011: 79), izučava se proces razvoja obrazovanja i vaspitanja tokom različitih vremenskih perioda jednog naroda. U kopmarativnoj pedagogiji dominantan je „horizontalni pristup" (Ibid.), proučava se vaspitanje i obrazovanje u dvije ili više stranih zemalja u okviru jednog istorijskog perioda. Izučavanje procesa razvoja vaspitanja i obrazovanja, pedagoških ideja i koncepcija u okviru određenog istorijskog perioda jednog naroda omogućava da se uporedi sa sličnim specifičnostima razvoja obrazovanja i vaspitanja naroda druge dvije ili više zemalja u istom istorijskom periodu. Otuda je sasvim razumljiva međusobna upućenost, povezanost i isprepletenost komparativne pedagogije sa istorijom nacionalne pedagogije.

Povezanost *pedagoške futurologije* i istorije nacionalne pedagogije evidentna je: mnoge pedagoške ideje, koncepcije i ostvarenja, kao dio kulturno-istorijskog procesa jednog naroda imale su svoju futurološku dimenziju. Bez poznavanja pedagoške prošlosti ne mogu se shvatiti ni razumjeti kretanja u pedagoškoj sadašnjosti određenog naroda, niti nazirati vizije njene budućnosti.

Pored relacija sa opštim pedagoškim disciplinama, sličan odnos istorija nacionalne pedagogije ima i sa posebnim pedagoškim disciplinama (predškolska pedagogija, školska pedagogija, andragogija, didaktika, porodična pedagogija). Istorija nacionalne pedagogije bliska je sa *predškolskom pedagogijom*. Prikupljanje, opisivanje, kritičko preispitivanje i sistematizovanje činjenica o pojavama u oblasti vaspitanja djece ranog uzrasta, zatim faktora koji posredno i neposredno utiču na njihov razvoj, od rođenja do polaska u školu, imali su svoje specifičnosti i različitu ulogu u istorijskim epohama. Takođe, i poznavanje spoznaja o sadržajima i načinima vaspitanja djece u institucionalnim i vaninstitucionalnim oblicima predškolskog vaspitanja može biti vezano za pedagošku prošlost jednog naroda ili više naroda.

U okviru istorije nacionalne pedagogije posebna pažnja posvećena je školskom vaspitanju i pedagoškim idejama o njemu u prošlosti. Studioznije proučavanje vaspitanja djece i omladine u školskim uslovima, „apostrofirane u komponentama školske pedagogije" (Ilić, Nikolić, Jovanović, 2008: 12), poput djelatnosti učenika i nastavnika u školi, pedagoške funkcije djelatnosti u školi, međuljudskih odnosa, komunikacije školskog življenja, školske vaspitno-obrazovne sredine, pedagoške atmosfere nije samo predmet proučavanja *školske pedagogije*. Ove komponente svoju funkciju i značaj mi-

forum pedagoga

jenjale su u toku istorijskog razvoja (jednog ili više naroda). Kao takve, neodvojivi su dio istorijsko-kulturnih procesa, te je sasvim evidentna relacija školske pedagogije i istorije nacionalne pedagogije.

Ideja doživotnog učenja nije vezana za blisku istorijsku prošlost. Formalno obrazovanje u školi, zatim kontinuirano učenje i usavršavanje (neformalno i informalno) ukazuje na potrebu pojedinca da bude u toku sa novim informacijama, znanjima, dostignućima koja se stalno mijenjaju, zavisno od društveno-istorijskog razvoja društva. Otuda i povezanost *andragogije* i istorije nacionalne pedagogije: objedinjuje sva tri vida obrazovanja, važna za uspješnost obavljanja društvenih, profesionalnih, porodičnih i ličnih uloga, specifičnih u različitim pedagoškim epohama jedne ili više zemalja.

Opšti problemi i zakonitosti nastave i učenja koje proučava didaktika mijenjali su se sa razvojem društva (Komenski, Ratke, Disterveg, Herbart, Ušinski, Bakić, Prodanović, Đorđević, Mandić, Vilotijević, Ilić...). Stoga, postoji uska povezanost *didaktike* i istorije pedagogije, ali i njene uže naučne discipline, istorije nacionalne pedagogije. Razlog tome je što su se ciljevi i zadaci nastave, nastavni sadržaji, metode, sistemi i modeli nastave i učenja, mijenjali u istorijskim epohama specifičnim za jednan narod/državu, ali i više naroda/država.

Porodica je u toku istorijskog razvoja doživjela promjene koje se tiču pozicije djeteta, ciljeva, sadržaja, metoda i sredstava porodičnog vaspitanja (Ilić, 2010). Također, mijenjali su se tipovi porodica, porodične uloge, došlo je do transformacije porodičnih odnosa i njihovog uticaja na kvalitet porodičnog života. Ovo je sasvim opravdan razlog postojanosti veze *porodične pedagogije* i istorije nacionalne pedagogije, s obzirom na to da su promjene specifične u različitim periodima razvoja društva (od robovlasničkog do savremenog), u određenim kulturama, narodima, ali i jednom narodu.

Istorija nacionalne pedagogije, pored opštih i posebnih pedagoških disciplina, povezana je i sa pojedinačnim pedagoškim disciplinama (metodike nastavnih predmeta). *Metodika* je međugranična naučna disciplina, ali u suštini je pretežno pedagoška. Proučava „zakonitosti nastave jednog nastavnog predmeta, zajedno sa sadržajima koji se temelje na određenoj nauci" (Vilotijević, 2000: 54). Kako se sadržaji (uzeti iz osnovne nauke) didaktički oblikuju (Kocić, 2001; Španović, 2008) u nastavni predmet, i metodičke specifičnosti u istorijskim epohama bile su različite. Sve do 20. vijeka dominantnu ulogu imao didaktički materijalizam. Glorifikovani su sadržaji, a zapostavljene uzrasne karakteristike učenika i specifičnosti nastavnog procesa. Nisu uvažavane njihove vaspitano-obrazovne vrijednosti. Kao takvi, sputavali su saznajne mogućnosti učenika prethodnih istorijskih epoha. U modernoj epohi, sadržaji uzeti iz osnovne nauke, didaktički su oblikovani (u nastavne predmete), misaono angažuju učenike; primjenjuju se adekvatne nastavne metode, oblici rada, adekvatna nastavna sredstva, različiti didaktički sistemi nastave, lokacije za realizaciju (Vujisić Živković, 2008: 544).

Iz svega navedenog, može se uočiti da je metodika, s obzirom na to da proučava zakonitosti nastave jednog nastavnog predmeta ili područja, zajedno sa sadržajima imala svoj specifičan razvoj u pedagoškim epohama jedne ili više zemalja. Takvim saznanjima koristi se istorija opšte i nacionalne pedagogije u potpunijem proučavanju karakterističnog metodičkog naslijeđa. I obrnuto, metodika se oslanja na takva saznanja istorije pedagogije kada sagledava kontinuitet razvoja metodičkih ideja, koncepcija i rješenja.

forum pedagoga

Studioznije izučavanje savremenih tokova vaspitanja i obrazovanja nije moguće bez poznavanja njihovih bitnih obilježja u prošlosti. Zato i postoje relacije istorije nacionalne pedagogije (uže discipline istorije pedagogije) i navedenih pedagoških disciplina klasifikovanih na nivou opštosti. Sličan je odnos istorije nacionalne pedagogije i sa ostalim pojedinačnim pedagoškim disciplinama u okviru sistema pedagoških nauka.

Odnos istorije nacionalne pedagogije i ostalih (nepedagoških) nauka

U želji da multidisciplinarno proučava razvoj pedagoških ideja, koncepcija i ostvarenja, istorija (nacionalne) pedagogije u korelaciji je sa sistemima ostalih (nepedagoških) nauka. Između ostalog, povezana je sa *filozofijom* i njenim filozofskim disciplinama, posebno etikom, gnoseologijom, istorijom filozofije, estetikom, ontologijom, aksiologijom, logikom.

Prilikom izučavanja moralnog vaspitanja (specifičnim za različite pedagoške epohe), istorija (nacionalne) pedagogije ne oslanja se samo na opštu pedagogiju (interdisciplinarno proučavanje), već i na *etiku*, kao filozofsku disciplinu (multidisciplinarno proučavanje). Etika se opet može koristiti saznanjima istorije (nacionalne) pedagogije o moralnom vaspitanju u školi, porodici i društvu različitih istorijskih epoha.

Takođe i opšte zakonitosti saznanja koje utvrđuje *gnoseologija*, prihvata i istorija (nacionalne) pedagogije prilikom izučavanja svog problemskog područja. Neophodno je da istraživač istorije (nacionalne) pedagogije uvažava sva naučna saznanja koja su se desila kako u bliskoj, tako i daljoj istorijskoj prošlosti jednog ili više naroda. Takođe, gnoseolog ne treba da zanemari ni specifičnosti puteva naučnog otkrivanja zakonitosti vaspitanja i obrazovanja u toku društveno-istorijskog razvoja (jednog ili više naroda). Vrlo je slična veza istorije (nacionalne) pedagogije i *logike, aksiologije, estetike*.

Međuzavisnost *filozofije* i istorije pedagogije (i njene uže discipline – istorije nacionalne pedagogije) nije samo posljedica istorijskog razvoja pedagogije u okrilju filozofije, već i prirodne upućenosti jedne na drugu, u sklopu proučavanja čovjeka i smisla njegove egzistencije (u istorijskim periodima). Njihovu multidisciplinarnu saradnju podstaklo je i konstituisanje *filozofije obrazovanja*, koja proučava „suštinu i smisao svih pojava u obrazovnom procesu" (Gusinski, Turčaninova, 2000: 5). Uvažavajući ovu realnost, istorija pedagogije zajedno sa istorijom nacionalne pedagogije može dublje i kompleksnije da sagleda istorijska dostignuća u pedagogiji jednog naroda (društva).

Istorija pedagogije koristi i antropološka saznanja. *Antroplologija*, kao nauka o čovjeku, bavi se fizičkim i rasnim karakteristikama ljudske vrste, njenim kulturno-istorijskim, geografskim, sredinskim osobinama i odnosima. Nešto preciznije, *pedagoška antropologija* ili antropologija vaspitanja izučava cjelovito razumijevanje specifičnosti i funkcije vaspitanja pojedinih naroda, zatim mogućnosti razvoja djece ranog uzrasta, faktore tog razvoja, odnos kulture i djeteta, ulogu institucija predškolskog vaspitanja u prenošenju kulture djeci i međuzavisnost tih uticaja, s obzirom na prostor i vrijeme. Zato je povezanost pedagoške antropologije i istorije pedagogije (pa tako i istorije nacionalne pedagogije) vrlo značajna za uspone ovih naučnih disciplina.

Sociologija kao nauka o društvu, ne zapostavlja međuzavisnost društva i obrazovno-vaspitne djelatnosti. Međugranična naučna disciplina sociologija obrazovanja

forum pedagogija

razmatra mjesto i ulogu „obrazovanja u životu društva tokom istorijskog razvoja, njegove socijalne funkcije i zadatke, probleme i protivrječnosti, puteve njihovog razrješenja i načine izlaska iz kriznih situacija...” (Zborovski, Šuklina, 2005: 6). Mnoga sociološka istraživanja takođe pružaju obilje podataka i analiza o uspješnosti reformskih napora u oblasti vaspitanja i obrazovanja tokom istorije razvoja društva, jedne ili više zemalja. Otuda su i mnogoobrazne veze sociologije i istorije nacionalne pedagogije.

Istorija se tradicionalno vidi kao naučna disciplina od velikog značaja za proučavanje vaspitanja i obrazovanja u istoriji razvoja društva jedne ili više zemalja. Savremeni vaspitni fenomeni mogu se potpunije upoznati putem izučavanja njihove geneze, retrospektive i perspektive (Džurinski, 2000; Vulfson, 2003, Džurinski, 2005). S obzirom na to da u istoriji pedagogije preovladava vertikalni pristup tj. izučavanje procesa razvoja obrazovanja tokom različitih vremenskih perioda (vezanih za jednu zemlju ili više njih), sasvim je opravdana povezanost istorije sa istorijom pedagogije, odnosno istorijom nacionalne pedagogije, u cilju potpunijeg sagledavanja pedagoških ideja, koncepta i ostvarenja koja su neodvojivi dio istorijskih procesa jednog ili više naroda.

Za proučavanje procesa i dinamizama vaspitanja i obrazovanja značajni su i nalazi *psihologije*, koji su u funkciji njihovog boljeg i dubljeg razumijevanja. Savremena saznanja ukazuju na važnost rezultata iz oblasti socijalne psihologije, etnopsihologije, razvojne i pedagoške psihologije za razumijevanje suštine i dinamike široke lepeze pedagoških pojava i procesa, kako u bliskoj, tako i dalekoj istorijskoj prošlosti. Takođe, vaspitne pojave i problemi mogu se sagledati u „tijesnoj vezi sa razvojem nacionalnog karaktera i kulture” (Hans, 1978: 7), jedne zemlje ili više njih u različitim istorijskim periodima.

U opisanom razumijevanju odnosa istorije nacionalne pedagogije i ostalih nepedagoških nauka naglasak je na njihovoj međuzavisnosti u proučavanju vaspitanja i obrazovanja. Zbog složenosti samog procesa vaspitanja i obrazovanja (iskazanog posebno u različitim istorijskim epohama, jednog ili više naroda) i njegovog šireg individualno-socijalnog okvira, istorija nacionalne pedagogije s razlogom koristi određene teorijske pristupe i naučna saznanja drugih društvenih nauka. Istraživanja vaspitanja i obrazovanja u prošlosti zahtijevaju korišćenje istraživačkih metoda i postupaka (deskriptivna, analitička, kauzalna metoda, metoda vrednovanja) koje se primjenjuju i u drugim društvenim naukama (sociologiji, psihologiji, istoriji).

Riječ na kraju

Proučavajući svoj predmet, istorija nacionalne pedagogije nastoji da utvrdi opšte, posebne i pojedinačne zakonitosti u razvoju pedagoške teorije i prakse u prošlosti određenog naroda. Rasvjetljavajući područja pedagoške prošlosti, ona obuhvata proučavanje teorijskih pogleda na vaspitanje i obrazovanje, njihove ciljeve, zadatke, sadržaj, organizaciju i metode, nastavne planove i programe, kao i prakse u školama i drugim vaspitno-obrazovnim ustanovama do danas.

Studioznije izučavanje savremenih tokova vaspitanja i obrazovanja nije moguće bez poznavanja njihovih bitnih obilježja u prošlosti. Zato postoje relacije istorije nacionalne pedagogije i navedenih pedagoških disciplina klasifikovanih po kriteriju opštosti. Sličan je odnos istorije nacionalne pedagogije i sa ostalim pojedinačnim pedagoškim disciplinama u okviru sistema pedagoških nauka. Multidisciplinarno proučava-

forum pedagoga

jući razvoj pedagoških ideja, koncepcija i ostvarenja, istorija nacionalne pedagogije u korelaciji je pored pedagoških, i sa sistemima nepedagoških nauka.

Zbog složenosti samog procesa vaspitanja i obrazovanja (iskazanog posebno u različitim istorijskim epohama, jednog ili više naroda) i njegovog šireg individualno-socijalnog okvira, istorija nacionalne pedagogije koristi određene teorijske pristupe i naučna saznanja drugih društvenih nauka. Istraživanja vaspitanja i obrazovanja u prošlosti zahtijevaju korišćenje istraživačkih metoda i postupaka koje se primjenjuju i u drugim društvenim naukama. Bez poznavanja pedagoške prošlosti ne mogu se shvatiti ni razumjeti kretanja u pedagoškoj sadašnjosti određenog naroda, niti se mogu nazirati vizije njene budućnosti.

Literatura

1. Vilotijević, M. (2000). *Didaktika 1*. Beograd: Naučna knjiga i Učiteljski fakultet.
2. Вульфсон, Б. Л (2003). *Сравнительная педагогика: история и современные проблемы*. Москва: УРАО.
3. Гусинский, Э. Н., Турчанинова, Ы. И. (2000). *Введение в философии образовани. Москва: Логос*.
4. Джуринский, А. Н. (2000). *Педагогика: история педагогических идей*. Москва: Педагогическое общество Росии.
5. Джуринский, А. Н. (2005). *Научные и методические проблемы исттории педагогики и сравнительной педагогики*. Москва: Прометей.
6. Зборовский, Е. Г., Шуклина, А. Е. (2005). *Социология образования*. Москва: Гардарики.
7. Kačapor, S. (2003). *Sadržaji iz opšte istorije pedagogije*. Pančevo: Grafos internacional.
8. Kocić, Lj. (2001). *Didaktičko-metodički zahtevi u oblikovanju strukture udžbenika*. Beograd: ZUINS.
9. Ilić, M., Nikolić, R., Jovanović, B. (2008). *Školska pedagogija*. Užice: Učiteljski fakultet.
10. Ilić, M. (2010). *Porodična pedagogija*. Banja Luka: Grafid.
11. Kulić, R. (2011). *Komparativna pedagogija*. Beograd − Banja Luka: Donat-graf. Edicija Nauka.
12. Španović, S. (2008). *Didaktičko oblikovanje udžbenika.* Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
13. Vujisić Živković, N. (2006). Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja. Deo 1, Istorijsko-komparativni kontekst razvoja pedagogije kao univerzitetske discipline. *Pedagogija*, 61 (4), 540−544.

forum pedagoga

* * *

EPISTEMOLOGY OF HISTORY OF NATIONAL PEDAGOGY

Summary: *In the paper, the authors with meta-theoretical analysis determine the term, subject and field (contents), tasks, methods of history of natonal peaggoy and identify its position in the system of pedgogical sciences, its connections with other pedagogical disciplines, and with other (non-pedagogical) sciences. As any other science, hisotry of national pedagogy has its epistmeology within whigh its historical constituents were identifies. History of natonal pedgogy researches pedgoical ideas, concepts and realisations which are an isseparable part of historical-cultural processes of a aiton, identirfying national positive pedgogogical heritage.*

History of national pedagogy, studying its subject, tends to deterninr general, sepecial and individual regualtions in development of pedagogical theory and praxis in the past of certain nation. Without the knowledge of pedgogical past, we cannot understand currents in pedagogical present of certain nation, nor future can be seen.

Interdisciplinary study of developemnt of pedagogical ideas, concepts and realistiaon, history of natonal pedagogy in correlation with the systems of other (non-peagogical) sciences. For the purpose of

understanding the realtion between national pedgogy and other non-pedgogical sciences, the stress is on their inter-connection in studying peagogical and educational work.

Key words: *epistemology, hisotry of national pedagoy, scientific constituents, multidisciplinary studying.*

* * *

ЭПИСТЕМОЛОГИЯ ИСТОРИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Резюме: *С помощью метатеоретического научного анализа, в данной работе, авторы определяют понятие, предмет, область (содержание), задачи, методы отечественной истории педагогики, определяют ее позицию в системе педагогических наук, ее связи с другими педагогическими дисциплинами, как и с другими (непедагогическими) науками. Как и любая другая наука, история национальной педагогики, имеет свою собственную эпистемологию, в пределах которой определены ее научные составляющие. История национальной педагогики, исследует педагогические идеи, концепции, и достижения, которые являются неотъемлемой частью исторических и культурных процессов одного народа, определяя позитивное национальное педагогическое наследие.*

История национальной педагогики, изучая свой предмет, старается установить общие специальные и индивидуальные закономерности в развитии педагогической теории и практики, в прошлом одного народа. Не зная педагогическое прошлое, нельзя понять нынешние тенденции народа, также не может возникнуть ни видение будущего.

Своим междисциплинарным изучением развития педагогических идей, концепций и достижений, история национальной педагогики находится в корреляции с системами других (непедагогических) наук. Для того ,чтобы понять взаимосвязь национальной истории педагогики и других непедагогических наук, в изучении воспитания и образования, акцент ставится на их взаимосвязь.

Ключевые слова: *эпистемология (теория познания), история национальной педагогики, научные составляющие, мультидисциплинарное исследование.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 29.12.2015. godine
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 02.02.2016. godine

forum pedagoga

KA NOVOJ METODICI NASTAVE FILOZOFIJE

(Dragan Krstić: *Tajna umetnosti*; *Filozofija i film*; *Filozofija, umetnost i kič*; *Subotički estetički razgovori. Prilozi za estetički uvod u filozofiju*; *Filozofska pitanja. O istini, lepoti i dobroti*)

U *Nastavnom planu i programu* za gimnazije iz 2011. godine (i sada u primeni) kaže se da je cilj nastave filozofije ,,da kod učenika razvije svest o potrebi da ... formiraju sopstveni pogled na svet koji je osetljiv na kulturni kontekst, i da se u svojim delima i postupcima rukovode vrednostima istine, dobra, pravde i lepote čiji smisao i značaj otkrivaju u procesu ovladavanja znanjima i veštinama svojstvenim filozofski kultivisanoj misli".

Kako ostvariti ovaj cilj? Bolje rečeno, kako danas mladom čoveku u nefilozofskom vremenu pružiti adekvatan uvod u filozofiju? Kako predavati filozofiju u srednjoj školi? Ovo pitanje koje se može raspršiti u niz drugih pitanja nalazimo u svim knjigama (*Tajna umetnosti*, *Filozofija i film*, *Filozofija, umetnost i kič*, *Subotički estetički razgovori* i *Filozofska pitanja. O istini, lepoti i dobroti*) Dragana Krstića profesora filozofije subotičke gimnazije, estetičara i filozofa, dobitnika specijalnog priznanja za doprinos kulturi grada Subotice i specijalnog priznanja za inovacije u nastavi filozofije, ,,znalca lepih umetnosti, entuzijaste i istraživača novoga u svetu lepote i umetnosti, čoveka koji radi sa mladima i upućuje ih u avanturu istraživanja mogućnosti reči" (Pero Zubac, Subotičke novine, 28. 3. 2003. godine).

Krstić je odgovor na postavljeno pitanje *Kako predavati filozofiju u srednjoj školi* dao u svojim knjigama, koje, na prvi pogled, nisu knjige iz oblasti metodike nastave filozofije, a po sadržaju i cilju, to svakako jesu. Metodika nastave filozofije je važna jer od nje zavisi zainteresovanost i uspeh učenika u ovom predmetu, čiji značaj leži u humanističkim sadržajima koji su osnova kako za građenje vlastite ličnosti učenika, tako i za budućnost svakog, pa i našeg naroda (Olga Vučić). Razmišljajući o tome, profesor Krstić smatra da je metodika nastave filozofije praktična filozofija i da se ovom metodikom zaista bavi onaj koji promišlja čas filozofije, i pre i posle njegovog izvođenja, kao što se zaista bavi etikom onaj koji promišlja svoje postupke i pre i posle delanja. Iza ovog stava, inače, stoje autoriteti počev od Sokrata i Aristotela do Hegela.

Svojim knjigama, posebno knjigom *Subotički estetički razgovori. Prilozi za estetički uvod u filozofiju*, Krstić nas upoznaje sa sopstvenom realizacijom novog metodičkog pristupa nastavi filozofije u srednjim školama. A ,,koliko je temeljan rad profesora Krstića (OlgaVučić) pokazuje i dokazuje činjenica da se bavi ovim pitanjem (kako predavati filozofiju u srednjoj školi) i praktično, primenjujući različite metode u nastavnim sadržajima filozofije, i teorijski, kroz angažovanje oko tribine *Dijalog*, na kojoj u Subotici organizuje estetičke razgovore od 1992. godine, kako za stručnu tako i za širu javnost" (Prosvetni pregled, 20. 3. 2014, Pedagoška praksa, str. 8).

forum pedagoga

O Tribini i knjigama profesora Krstića, pisali su: Sreten Petrović, Ivan Kolarić, Una Popović, Srđan Damnjanović, filmolog Ivana Kronja, kao i književnici: Pero Zubac, Laura Kovač i dr.

„U knjizi *Tajna umetnosti*", kaže profesor Krstić, „započeo sam zasnivanja nove metodike nastave filozofije, koja se svodi na stav da u cilju popularizacije filozofije u gimnazijama i drugim srednjim školama prilikom realizacije nastavnih jedinica treba poći od konkretnog umetničkog dela (po mogućnosti onog koje je poznato gotovo svim učenicima, pre svega filmskog i muzičkog) i razmatranja estetičkog problema koji se recipijentima tog umetničkog dela nameće, da bi se postepeno došlo do ontološko-gnoseološkog problema, i rešenja tog problema, koje izvire iz pera filozofa čije učenje po planu i programu treba obraditi". Na primer, prilikom realizacije nastavne jedinice *Lajbnicovo rešenje problema teodiceje* čas započinje razgovorom o filmu *Pijanista* Romana Polanskog, pitanjem da li su u ovom filmu na neki način prisutne: istina, lepota i dobrota, da bi se razgovor usmerio na pitanje da li su dobro i zlo dve suštinski različite stvari. Kada učenici potvrdno odgovore na postavljeno pitanje, profesor im navodi Lajbnicovo mišljenje da je i u tom slučaju između dobra i zla moguće uspostaviti neke odnose (deo i celina, kontrast, relativna mera i podsticaj na usavršavanje), ali tako da zlo bude u funkciji dobra, i te odnose ilustruje primerima iz poznatih filmova.

Prilikom realizacije nastavne jedinice *Filozofija i umetnost*, profesor odnos između ove dve oblasti duha rasvetljava ne samo pozivajući se na to da su filozofi u svojim delima oduvek koristili poeziju (Platon, Bruno, Bergson), a pesnici tj. književnici nastojali da svoje delo spoje sa jednim opštim pogledom na svet, već i na tvrđenje da „i film može da filozofira". „Tako, na primer, film Čarlija Čaplina *Moderna vremena* nosi u sebi jednu filozofsku ideju, reč je o depersonalizaciji čoveka u industrijskom društvu. Ali pomenuti film ne prenosi tu ideju. Ona se pred nama stvorila kako u simboličnoj sceni kada Šarla hvataju zupčanici složene mašine, tako i u nizu drugih scena. U filmu *Jesenja sonata* Ingmara Bergmana možemo uočiti filozofski problem krize međuljudskih odnosa u Buberovom značenju (filozof Martin Buber smatra da je osnovni princip života *biti-sa-drugim*, kao krize odnosa JA i TI, što se izražava u gubljenju prisutnosti, poverenja, saosećanja, ljubavi".

Kada je reč o filmu, treba reći da je profesor Krstić pre više od deset godina u svojoj gimnaziji osnovao filozofsko-filmsku sekciju, na kojoj učenici gledajući filmove razmatraju neke pitanja estetike filma i bave se snimanjem filmova. Filmovi *Filozof iz našeg sokaka*, *Jelena u svetu muzike i filozofije* i *Jelena u svetu muzike i filozofije 2*, koje su snimili članovi filozofsko-filmske sekcije subotičke gimnazije spadaju u novi filmski žanr − filozofski edukativni film, tj. pedagoško-filozofski film. Cilj ovog filmskog žanra je filozofska edukacija mladih u formi zanimljivih priča vezanih za život maturanata, protkanih filozofskim dijalozima (o istini, lepoti, dobroti, muzici, sreći itd.) ispričanih filmskim jezikom, sa neskrivenim umetničkim pretenzijama. A kada je reč o umetnosti, Krstić podržava mišljenje našeg istaknutog estetičara Sretena Petrovića da postaviti pitanje šta je umetnost „zapravo nije ništa drugo do pitati se šta je Biće i kako se ono u umetnosti i kroz njenu strukturu pojavljuje".

„Prema Draganu Krstiću", primećuje dr Srđan Damnjanović, „istorijski i logički, prvo pitanje filozofije glasi: Šta je *biće*? Svaka iole ozbiljnija nastava filozofije mora da sadrži ontološku okosnicu, jer su sva ostala pitanja izvedena iz tog pitanja, ili se jednostavno ne radi o filozofiji". *A kako učenicima govoriti o problemu bića? Još bolje, šta znači danas biti učitelj filozofije*? Možda nam Kjerkegor može pomoći da od-

forum pedagogia

govorimo na ovo pitanje: „Biti učitelj, to ne znači seći kao na panju tvrdnjama, ni davati lekcije da se nauče, itd.; biti učitelj, to znači zaista biti učenik. *Učenje počinje kad ti, učitelju, učiš od učenika, kada se ti smestiš u ono što je on razumeo, prihvatiš način na koji je on to razumeo, kada se pretvatraš kao da polažeš ispit, ostavljajući svom sagovorniku da se uveri da ti znaš svoju lekciju: takav je uvod, i tek onda možeš pristupiti nekom drugom pitanju*". Da bi učitelj stvarno mogao da „uči od učenika" i da se smesti u „u ono što je on razumeo" da prihvati „način na koji je on to razumeo", prema mišljenju profesora Krstića, učitelj treba da razgovara sa učenikom, a razgovor može biti konstruktivan samo ako je učenik nešto pročitao o problemu koji se raspravlja. *Propisani udžbenici su često teški i nerazumljivi, zato se oseća potreba za pomoćnom literaturom.* Knjiga profesora Krstića *Filozofska pitanja. O istini, lepoti i dobroti* omogućava učeniku da lakše koristi udžbenik i izvornu literaturu, da se relativno brzo spremi za razgovor i svakojake provere. S razlogom zato dr Una Popović kaže: „Knjiga D. Krstića *Filozofska pitanja* je, dakle, inovativna, pedatno izvedena i istinski promišljena, pisana sa ljubavlju kako prema filozofiji, tako i prema učenicima, te je nastala kao produkt dugogodišnjeg iskustva i rada. Nesumnjivo je da će ova knjiga ne samo pronaći svoje čitaoce već će i ostaviti značajan trag u konstituisanju novog pristupa nastavi filozofije u srednjim školama, odnosno konstituisanju njene obrazovne uloge".

Jedan od najvažnijih ciljeva nastave filozofije u srednjim školama je da osposobi učenike „da se u svojim delima i postupcima rukovode vrednostima istine, dobra, pravde i lepote". Kako pomoći učeniku da dođe do istine, i to, pre svega, do istine Bića, do istine o suštini kao takvoj? Oslanjajući se na autonomnu metodiku, profesor Krstić to radi sa lakoćom, pa čak i kada je reč o izuzetno teškim lekcijama kao što je ona o fenomenološkoj filozofiji. Kada čitamo neko književno delo, recimo *Deobe* Dobrice Ćosića, fenomenološku redukciju, prema profesoru Krstiću, treba primeniti na sledeći način. „Da bismo došli do suštine, tj. da bismo doživeli pravi estetski utisak čitajući pomenuto delo, moramo da pristupimo ovom delu čiste duše. Fenomenološkim jezikom rečeno, moramo da *stavimo u zagrade* ono što smo pročitali o ovom Ćosićevom delu u nekom časopisu, ili udžbeniku, zatim ono što su kritičari o njemu napisali u nekim dnevnim novinama kada se pojavilo ovo delo, mišljenje naših prijatelja koji su čitali *Deobe*, niz predrasuda o piscu knjige, o njegovim, recimo, političkim stavovima itd., zatim to što su nam se, recimo, njegovi *Koreni* jako dopali, i naravno, moramo da zaboravimo sve moje brige. Sve je to potrebno da bi ovo delo progovorilo *čistom svojom suštinom*".

Subotički profesor Dragan Krstić već dugi niz godina pokušava da svoje učenike uvede u filozofiju preko estetike. On na svojim časovima rasvetljava filozofske probleme na jedan specifičan način polazeći od fenomena umetnosti i umetničkog. Zato se s pravom može reći da knjige Dragana Krstića predstavljaju estetički uvod u filozofiju.

Dr Miodrag D. Ignjatović

Datum kada je uredništvo primilo članak: 12.01.2016. godine
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 02.02.2016. godine

forum pedagoga

SINTEZA PEDAGOŠKIH ZNANJA O VASPITANJU I OBRAZOVANJU

(Brane R. Mikanović, Bisera S. Jevtić, *Pedagogija – osnovna znanja o vaspitanju*, Banja Luka, 2015, Grafomark Laktaši, 311 strana)

Udžbenik *Pedagogija – osnovna znanja o vaspitanju* rezultat je višegodišnjeg pedagoškog iskustva autora dr Braneta Mikanovića i dr Bisere Jevtić. Recenzenti udžbenika su dr Olivera Knežević Florić, redovni profesor Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, dr Žana Bojović, vanredni profesor Učiteljskog fakulteta u Užicu Univerziteta u Kragujevcu i dr Vera Radović, docent Učiteljskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Univerzitetski udžbenik napisan je na 311 strana, poseduje osamnaest glavnih poglavlja i obiman spisak literature. Knjiga je izašla 2015. godine u izdanju preduzeca „Grafomark-Laktaši" iz Banje Luke, u tiražu od 500 primeraka. Udžbenik je namenjen studentima pedagogije, studentima učiteljskih fakulteta, i studentima nastavničkih grupa fakulteta koji izučavaju pedagogiju kao nastavni predmet. Tekst ponuđen u udžbeniku omogućava studentima da upoznaju pedagogiju kao nauku o vaspitanju, ali i da se motivišu za proučavanje i rešavanje vaspitnih problema. Programski sadržaj udžbenika dat je pregledno i sistematično i čine ga sledeće celine: *Naučno određenje pedagogije, Pojmovi u pedagogiji, Odnos pedagogije i drugih nauka, Vaspitanje – specifičan proces i delatnost, Ličnost i vaspitanje, Pedagoško shvatanje moći i granica vaspitanja, Cilj i zadaci vaspitanja, Koncepcije vaspitanja, Osnovni faktori vaspitanja, Vaspitni rad, Didaktika, Vaspitno-obrazovni sistem, Kritika pedagogije, Savremeni tokovi u pedagogiji, Interkulturalno vaspitanje, Socijalni aspekti vaspitanja i njihova naučna utemeljenost, Ekološko vaspitanje, Vaspitanje u slobodnom vremenu*. Udžbenik nudi odgovore na osnovna, fundamentalna pedagoška pitanja i praktična znanja.

U prvom poglavlju *Naučno određenje pedagogije* dat je detaljan prikaz ideja o vaspitanju, pojma, predmeta i zadataka pedagogije, prikazane su epistemološke karakteristike pedagogije, karakteristike konstituisanja pedagoške nauke, definisanje mesta pedagogije u sistemu nauka, sistema pedagoških disciplina, objašnjenje interdisciplinarnog i multidisciplinarnog pristupa u pedagogiji. U prvom poglavlju akcenat je stavljen na definisanje predmeta pedagogije i vaspitanja. U drugom poglavlju *Pojmovi u pedagogiji* autori su se bavili analizom sistema pojmova u pedagogiji, vaspitanjem i drugim srodnim pojmovima, obrazovanjem i drugim srodnim pojmovima, nastavom i drugim srodnim pojmovima, kao i pedagoškim značajem termina *osposobljavanje*. Vaspitanje, obrazovanje i nastava, kao osnovni pedagoški pojmovi, postepeno bi trebalo proširivati sistemom pedagoških pojmova, što su autori uspešno i učinili.

Treće poglavlje ukazuje na *Odnos pedagogije i drugih nauka,* a akcenat je stavljen na komplementarnost pedagogije sa drugim naukama, posebno na pedagogiju i filozofiju, pedagogiju i psihologiju, pedagogiju i sociologiju, pedagogiju i antropologiju, pedagogiju i kibernetiku. Autori su svoja saznanja usmerili ka multidisciplinarnosti i na usklađenosti pedagogije sa drugim naukama, traganju za fundamentalnim teorijsko-metodološkim tokovima nauke. Četvrto poglavlje bavi se *vaspitanjem kao specifičnim procesom i delatnošću*. Autori detaljno analiziraju aspekte vaspitanja, društva i osnovnih karakteristika vaspitanja. Ovim poglavljem se ukazuje na kompleksnost vaspitanja i njegove osnovne karakteristike. U petom poglavlju akcenat je stavljen na *pedagoški značaj poimanja pojma ličnosti* u procesu vaspitanja. Autori se bave analizom određenja ličnosti, analizom biologističke teorije ličnosti, psihoanalitičkom teorijom ličnosti, socijalnom teorijom ličnosti. Šesto poglavlje usmereno je na *shvatanje moći i*

forum pedagoga

granica u vaspitanju. Pod ovim pojmovima autori objašnjavaju razvoj vaspitanja ličnosti u pedagogiji i objašnjavaju teorije empirizma, teorije nativizma, teorije konvergencije, teorije samoaktivnosti. U sedmom poglavlju autori obrađuju kategorijalni pedagoški pojam *cilj vaspitanja* i bave se *zadacima vaspitanja*, gde detaljno u posebnim potpoglavljima razrađuju cilj vaspitanja – fundamentalni problem pedagogije, odrednice cilja vaspitanja, savremena određenja opšteg cilja vaspitanja, modele konkretizacije ciljeva vaspitanja, taksonomiju vaspitno- -obrazovnih ciljeva, hijerarhiju, komplementarnost i procesualnost cilja vaspitanja. U osmom poglavlju autori se bave *koncepcijama vaspitanja*. Reč je o analizi pojma koncepcija vaspitanja, Herbartovoj koncepciji vaspitanja, shvatanju čoveka i vaspitanja kao osnove koncepcije vaspitanja, klasifikacije koncepcija vaspitanja. U devetom poglavlju akcenat je na *osnovnim faktorima vaspitanja*, faktorima koji najintenzivnije doprinose razvoju i vaspitanju ličnosti. Autori analiziraju pojam i vrste faktora vaspitanja, porodicu, školu, vaspitače, vaspitanike, društvenu sredinu i koordinaciju svih osnovnih faktora vaspitanja. Deseto poglavlje odnosi se na *vaspitni rad*. Pod vaspitnim radom autori podrazumevaju rad u odeljenjskoj zajednici, principe vaspitnog rada, motivaciju učenika za učenje, metode vaspitanja. Posebno mesto u udžbeniku pripada metodi ubeđivanja i uveravanja, metodi vežbanja i navikavanja, metodi podsticanja, metodi sprečavanja, kao i pedagoškom savetodavnom radu. U jedanaestom poglavlju autori su nastojali da detaljne predstave elementarna saznanja iz *didaktike*. U udžbeniku je data detaljna analiza pojma i predmeta didaktike sa oslanjanjem na temeljne didaktičke pojmove, principe i pravila u nastavnom procesu. Analizom nastavnih sistema, nastavnih strategija, nastavnih metoda, dinamike nastavnog procesa, nastavne komunikacije, autorima je bio cilj da ukažu da u savremenoj pedagogiji i didaktici sve više dominira shvatanje da nastavni proces predstavlja zapravo vaspitno-obrazovni proces i da se istaknе vaspitna funkcija nastave. Dvanaesto poglavlje je posvećeno *vaspitno-obrazovnom sistemu*. Pored analize pojma sistema vaspitanja i obrazovanja, posebno je vredno to što su se autori bavili i analizom školskog sistema Republike Srpske, ali i kritikom i reformom škole. Trinaesto poglavlje je posvećeno *kritici pedagogije*, odnosno antipedagoškim shvatanjima pedagogije. Autori ukazuju na: korene antipedagogije i njene posledice na razvoj pedagogije. Četrnaesto poglavlje posvećeno je *savremenim tokovima u pedagogiji*. Predstavljena je klasifikacija pedagoških pravaca i pokreta, pedagogija esencije, pedagogija egzistencije, ali i integracija pedagogije esencije i pedagogije egzistencije. U petnaestom poglavlju autori se bave *interkulturalnim vaspitanjem*. Multikulturalno društvo postoji oduvek, zato autori posebno analiziraju interkulturalnost kao izvor promena u društvu i vaspitanju. Autori postavljaju pitanje u svojoj analizi: multikulturalno vaspitanjie i/ili interkulturalno vaspitanje? Takođe, autori govore o ishodima interkulturalnog vaspitanja, interkulturalnom identitetu i interkulturalnim kompetencijama. Šesnaesto poglavlje govori o *socijalnim aspektima vaspitanja i njihovoj naučnoj utemeljenosti*. U okviru ovog poglavlja posebna potpoglavlja su: vršnjaci i socijalni razvoj, socijalna kompetentnost i odgovornost, razvoj socijalne pedagogije. Takođe se u okviru ovog poglavlja autori bave analizom pojma, predmeta, cilja i zadataka socijalne pedagogije, mestom socijalne pedagogije u sistemu pedagoških naučnih disciplina, doprinosom drugih nauka razvoju socijalne pedagogije. Sedamnaesto poglavlje obuhvata pitanja *ekološkog obrazovanja*, u kojem autori naglašavaju značaj ekološke svesti o očuvanju životne sredine i prirodnih resursa. Akcenat je na ekološkom vaspitanju i ekološkoj kulturi i faktorima ekološkog vaspitanja. Autori ukazuju da je ekološko vaspitanje i obrazovanje od veoma velikog

forum pedagoga

pedagoškog i društvenog značaja na svim nivoima vaspitno-obrazovnog procesa i da će se to posebno odraziti u budućnosti. Poslednje, osamnaesto poglavlje odnosi se na *vaspitanje u slobodnom vremenu*. Autori analiziraju pojam slobodnog vremena, pedagoški značaj slobodnog vremena, pedagogiju slobodnog vremena, vaspitanje za slobodno vreme i vaspitanje u slobodnom vremenu, aktivnosti u slobodnom vremenu, značaj vrednosnih orijentacija za izbor aktivnosti slobodnog vremena, principe korišćenja slobodnog vremena, faktore vaspitanja u slobodnom vremenu. Autori su prvenstveno u ovom poglavlju ukazali na razliku između vaspitanja za slobodno vreme i vaspitanja u slobodnom vremenu, a samim tim su razmotrili važne aspekte slobodnog vremena.

Na samom kraju ovog udžbenika autori Mikanović i Jevtić daju obiman pregled stručne pedagoške literature koji je od velikog značaja za sve aktere vaspitno-obrazovnog procesa i sistema. Nesumnjivo je da će ovaj univerzitetski udžbenik studentima olakšati proces učenja, a evidentna je činjenica da je studentima na jednom mestu ponuđen kvalitetan tekst koji će im pomoći da se bolje upoznaju sa pedagogijom i svim ostalim pedagoškim problemima.

Dr Jelena Ž. Maksimović
Filozofski fakultet
Univerzitet u Nišu

Datum kada je uredništvo primilo članak: 28.01.2016. godine
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 02.02.2016. godine

forum pedagoga

UPUTSTVO ZA AUTORE

Časopis »Pedagogija« otvoren je za pregledne i izvorne članke koji se tematski odnose na polje vaspitanja i obrazovanja, od ranog uzrasta do trećeg doba. Časopis izlazi od 1946. godine. Pozivamo mlade istraživače, nastavnike fakulteta u Srbiji i inostranstvo da postanu naši saradnici.

- Časopis objaljuje članke na srpskom i engleskom jeziku. Izlazi na latiničnom pismu.
- Radovi mogu imati najviše 40 000 slovnih mesta bez proreda. Uredništvo može da donese odluku da se obajvi i duži rad.
- Rad ocenjuju dva recenzenta koja ne znaju identitet autora rada.
- Časopis izlazi 4 puta godišnje:
    - broj 1. u periodu do 15. aprila – radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. marta
    - broj 2. u periodu do 15. jula – radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. juna
    - broj 3. u periodu do 1. oktobra – radove autori treba da pošalju najkasnije do 15. novembra.
- Radove autori dostavljaju elektronskim putem na adresu **forumpedagoga@gmail.com**
- Tehničke karakteristike radova: Microsoft Word, stranica A4 formata, latinično pismo, font Times New Roman, veličina slova 11, prored 1.5.
- U posebnom dokumentu autori treba da dostave sledeće podatke: ime, prezime i srednje slovo, datum rođenja, naziv institucije u kojoj rade.
- Apstrakt ne sme da sadrži više od 1000 slovnih mesta bez proreda.
- Glavni naslovi pišu se malim slovima (bold), podnaslovima malim slovima (kurziv), pozicionirani levo.
- Bez obzira na karaktera rada (pregledni ili izvorni), rad treba da sadrži naslov, apstrakt, do 5 ključnih reči, uvod, sadžaj struktuiran u logičke celine sa odgovarajućim podnaslovima, zaključak i literaturu.
- Ukoliko rad sadrži tabele one treba da su date u Word-u. Ukoliko sadrži grafikone oni trebi treba da su dati u programu koji je kompatibilan sa Word-om, tako da je moguće njima dalje manipulisati – smanjivati, povećavati…

Literatura u tekstu

- U radu se imena stranih autora pišu u srpskoj transripciji, na primer: Šon (Shoon, 1998)
- U pozivu na rad sa dva ili tri autora navode se svi autori, na primer (Trajkovic i Todorov, 2016)
- U pozivu na rad sa preko tri autora, navodi se prezime prvog i saradnici, na primer: (Mijanović i sar., 2016), odnosno (Beachum, et al.)
- U pozivu na više radova različitih autora, oni se navode abecednim redom.
- U pozivu sa oznakom strane (citat ili parafraza) koristi se sledeća forma (Macura, 2016: 13)

Litraratura

- Reference koje se navode u radu moraju da se nađu i u spisku literature.
- Ukoliko članak ima DOI broj on se obavezno stavlja.
- Monografija: Skidmore, P. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development.* Maidenhead: Open University Press.
- Članak u časopisu: Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: an equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, *3*(4), 131–164
- Poglavlje u knjizi, članak u zborniku radova: Villa, R. A. & Thousand, J. S. (2005). Organizational supports for change toward inclusive schooling. In R. A.Villa & J. S. Thousand (Eds.), *Creating an Inclusive School* (2nd ed.) (pp. 57−81). Alexandria: ASCD.
- Dokumenta: *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine.* Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Online referenca: pored ostalog navodi se datum i WWW adresa.
- Magistarske/master teze i doktorske disertacije: Maksimović, A. (2012). *Konkretizacija ciljeva vaspitanja i obrazovanja kroz nastavni program i proces.* Odbranjena na Filozofskom fakuktetu univerziteta u Beogradu.

Molimo autore da poštuju etičke standarde naučnoistraživačkog rada.

REDAKCIJA

forum pedagoga

forum pedagoga

PEDAGOGIJA
ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

UDK = 37
ISSN 0031-3807